الاضطرابات النمائية
و النفسية والأكاديمية للأطفال

التــنـــمر في المدرسة
المخاطر والوقاية و التدخل

تأليف

الأستاذ الدكتور **الأستاذ الدكتور**

مراد على عيسى سعــد **سمير عطيــه المعـراج**

الأستاذة الدكتور ة

أميمة مصطفى كامل جمعة

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
دار الجديد للنشر والتوزيع

١٥٥.٤ المعراج ، سمير عطية .

ا . س الاضطرابات النمائية والنفسية والأكاديمية للأطفال : التنمر في المدرسة المخاطر والوقاية والتدخل / سمير عطية المعراج ، مراد علي عيسى سعد، أميمة مصطفى كامل جمعة .-ط١.- دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.

١٦٤ ص ؛ ١٧.٥ × ٢٤.٥سم .

تدمك : ٩ - ٧٠٢ – ٣٠٨ – ٩٧٧ – ٩٧٨

١. الأطفال – علم النفس

أ. سعد ، مراد علي عيسى (مؤلف مشترك).

ب. العنوان .

رقم الإيداع : ١٣١٦٨ .

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة – بجوار البنك الأهلي المركز

هاتف- فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ محمول : ٠٠٢٠١٢٧٧٥٥٤٧٢٥-٠٠٢٠١٢٨٥٩٣٢٥٥٣

E-mail: elelm_aleman٢٠١٦@hotmail.com & elelm_aleman@yahoo.com

الناشر : دار الجديد للنشر والتوزيع

تجزءة عزوز عبد الله رقم ٧١ زرالدة الجزائر

هاتف : ٢٤٣٠٨٢٧٨ (٠) ٠٠٢٠١٣

محمول ٦٦١٦٢٣٧٩٧ (٠) ٠٠٢٠١٣ & ٧٧٢١٣٦٣٧٧ (٠) ٠٠٢٠١٣

E-mail: dar_eldjadid@hotmail.com

فهرس

فهرس ٣
المقدمة ٤
الفصل الأول التنمر في المدرسة: دراسة أشكال ودوافع العدوان ٩
الفصل الثاني تأثير التنمر على النجاح الأكاديمي للطلاب الاستثنائيين والعاديين ٢٩
الفصل الثالث التفسيرات النظرية للتنمر في المدرسة: كيف تبث العمليات الإيكولوجية اقتراف الإثم و الإيذاء..٤١
الفصل الرابع التنمر: تحليل من منظور حقوق الإنسان والمجموعات المستهدفة والتدخلات ٧٣
الفصل الخامس التنمر عبر الإنترنت في المدارس السياسات والإجراءات المدرسية ٩٣
الفصل السادس مكافحة التنمر المدرسي من خلال التوجيه النمائي من أجل النمو الايجابي للشباب وتعزيز الثقافة المدرسية المتجانسة ١٢١
الفصل السابع التنمر الالكتروني(عبر الإنترنت): ما يمكن للآباء القيام به لحماية أطفالهم ١٣٧
المراجع ١٤٨

المقدمة

التنمر سلوك لا يمكن التعرف عليه بسهولة إلا عند تجربة الأفراد له والمرور به كخبرة. يمكن أن يحدث التنمر لأي شخص في أي سن وفي أي مكان سواء في المدرسة أو المنزل أو حتى في مكان العمل. حتى الآن، من الصعب تعريف التنمر لأنه يتعلق بسلوك واسع النطاق يمكن أن يشكل تنمرًا، وخصائص سلوك التنمر.

وهو "إساءة استخدام القوة في العلاقات الشخصية"، وبعبارة أخرى، فإن التنمر يحدث عندما يتم اختيار الشخص مرارًا وتكرارًا من قبل فرد أو مجموعة تتمتع بمزيد من القوة ، سواء من حيث القوة البدنية أو الوضع الاجتماعي. يجادل ريجبي بأن إساءة استخدام السلطة لا تقتصر فقط على مناصب إدارية أو "سلطة" معينة، ولكن معظم الأفراد لديهم "فرصة ممارسة التنمر للسيطرة على شخص ما". وهكذا، يبدو أن هناك اختلالات في القوة البدنية والنفسية بين المتنمر والضحية(المتنمر عليه).

لقد استحوذت ظاهرة التنمر في المدارس على اهتمام عالمي متزايد بين الباحثين ووسائل الإعلام والسلطات المدرسية والآباء والأمهات الذين يشعرون بالقلق إزاء سلامة الطلاب. إن التنمر في المدارس مشكلة عالمية قد تكون لها عواقب سلبية على المناخ المدرسي العام وعلى حقوق الطلاب في التعلم في بيئة آمنة دون خوف. إنه منتشر على نطاق واسع، وربما أكثر مشاكل السلامة التي لا يتم الإبلاغ عنها في المدارس. وحتى وقت قريب، كان معظم الباحثين في مجال التنمر مهتمين فقط بالتنمر في المدارس، على الرغم من أن سياقات التنمر الأخرى تم بحثها على نطاق واسع. والسبب في ذلك هو أن التنمر في سن المدرسة يصبح نشاطًا شائعًا يوميًا بين الطلاب. فيما يتعلق بهذا الأمر، يمكن القول بأن "التنمر يحدث بشكل متكرر أثناء المدرسة الابتدائية وأقل قليلاً خلال المدرسة المتوسطة وأقل من ذلك ، ولكن بشكل متكرر، في المدرسة الثانوية".

يقوض التنمر المبادئ الأساسية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان *(UDHR)*، التي تنص على ما يلي في المادة الأولى: "يولد جميع الناس أحرارًا متساوين في الكرامة والحقوق. لقد وهبوا عقلاً وضميرًا وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضًا بروح الإخاء".

في عملية التنمر، يتم تجريد كرامة الشخص، مما يحول دون قدرته على التصرف تضامناً مع الآخر. هذا صحيح ليس فقط بالنسبة للمتنمر ولكن أيضًا بالنسبة لأولئك الذين يشهدون مثل هذه الأفعال لأنهم غير قادرين على رد الفعل والتعاطف مع الضحية. بالإضافة إلى ذلك، تنص المادة الخامسة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ما يلي: "لا يجوز إخضاع أحد للتعذيب ولا للمعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة".

وفقًا لشهادات أولئك الذين عانوا من التنمر، إنه عمل مخزي وغير مهين يُؤذى الضحية ويُمثل بها، وفي بعض الأحيان يؤدي إلى الانتحار. يعتبر التنمر علاقة قوة غير متماثلة، حيث يقوم القوي بإسقاط وكسر الأفراد الأضعف الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم ضد العدوان.

ينص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة السادسة والعشرين منه على الحق في التعليم: "يجب أن يكون التعليم موجهاً نحو التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية أو الدينية ... "

لقد ثبت أن التنمر يؤثر سلبًا على بيئة الفصل ، مما يحد من التطور الكامل للطالب ويمنعه من اكتساب المهارات المعرفية والمواطنة اللازمة ليكون شخصا متضامنا مع الآخرين والتسامح معهم.

يؤيد إعلان حقوق الطفل (١٩٥٩) المبادئ التي وضعها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. تنص المادة العاشرة على أنه "يجب حماية الطفل من الممارسات التي قد تعزز التمييز العنصري أو الديني أو أي شكل آخر من أشكال

التمييز" (الأمم المتحدة ، ١٩٥٩). علاوة على ذلك ، أقرت اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩ (الفقرة السادسة عشرة من المادة ١٦) أن "للطفل الحق في حماية القانون من التدخل أو الاعتداء" (اليونيسيف ، ١٩٥٩). وبالتالي ، يمكن الاستنتاج أن المدارس، باعتبارها مؤسسات حكومية، مسؤولة مباشرة عن حماية الأطفال الذين يستهدفون التنمر.

أكدت الصكوك الدولية لحقوق الإنسان أهمية القضاء على جميع أنواع التمييز. وهكذا، كان الإسهام الرئيسي للإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) هو إرساء مبدأ المساواة كقاعدة قضائية. وهذا يعني أن المساواة ليست معطى ولكنها قيمة محددة من خلال الاعتراف بالتنوع. وبهذه الطريقة، تشير المساواة القانونية بالتحديد إلى المساواة في الحقوق.

هناك صكوك دولية الأخرى تلمح مباشرة إلى التمييز وتتفق مع أحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ على هذا النحو، و تنطبق بالتساوي على مشكلة التنمر. ويمكن ملاحظة ذلك في الوثائق التالية: اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم (١٩٦٠)، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٦٦)، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (١٩٦٥)، و إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة (١٩٦٧)، والمؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة (بيجين ، ١٩٩٥)، وإعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز على أساس الدين أو المعتقد (١٩٨١))، واللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٨٥)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري (٢٠٠٦) واتفاقية الأيبيرية - الأمريكية لحقوق الشباب (٢٠٠٥). تنص كل من هذه الصكوك بوضوح على أن التمييز على أساس الظروف الشخصية أو الاجتماعية غير قانوني، وكذلك الممارسات التمييزية التي تؤثر على المساواة في الحقوق والفرص والتمتع بها بعد ذلك. من وجهة النظر هذه، يعتبر التنمر انتهاكًا مستهجنًا للحقوق.

قام ريجبي (٢٠٠٣) بتحديد وتصنيف النتائج المحتملة والظروف الصحية السلبية للمشاركين في التنمر على النحو التالي:

- صحة نفسية وجسدية منخفضة: وهذا يشمل الحالات الذهنية التي تعتبر بشكل عام غير سارة، مثل التعاسة العامة، وانخفاض تقدير الذات، ومشاعر الغضب والحزن.
- ضعف التكيف الاجتماعي: ويشمل ذلك عادة الشعور بالنفور من البيئة الاجتماعية للشخص من خلال التعبير عن الكرامة والوحدة والعزلة في بيئة واحدة.
- الاضطراب النفسي: يعتبر هذا أكثر خطورة من الفئتين الأوليين، ويتضمن مستويات عالية من القلق والاكتئاب والتفكير الانتحاري.
- عدم السلامة الجسمية: من المرجح أن الأطفال الذين يصبحون ضحايا للتنمر هم أكثر من غيرهم ممن يعانون من مرض جسدي.

ليس لدى الشباب ضحية التنمر سوى عدد قليل من الأصدقاء،وفي المقابل، يتمتعون بمركز اجتماعي، مما يؤدي إلى الحد الأدنى من رأس المال الاجتماعي. حتى عندما يكون لدى الشباب المخادعون أصدقاء، فإن هذه الصداقات لا توفر رأس المال الاجتماعي لأن أصدقاء الضحايا غالباً ما ترفضهم مجموعة الأقران الأكبر خارج الصداقة. على الرغم من أن وجود صديق أو عدد قليل من الأصدقاء يمكن أن يعمل على تعزيز القيمة الذاتية للضحية، فمن المحتمل ألا تزيد صداقات الضحايا من حصولهم على معلومات اجتماعية قيمة، أو تحسن من مؤهلاتهم الاجتماعية، أو توفر سبل للتأثير على الشخصيات الاجتماعية القوية في المدرسة. علاوة على ذلك، من المرجح أن رأس المال الاجتماعي المحدود للضحايا يحول دون دعوتهم إلى التجمعات الاجتماعية حيث ستتاح لهم الفرصة للتفاعل وربما الارتباط مع أقرانهم الذين يمكنهم توفير رأس المال الاجتماعي.

غالبًا ما يعمل الأخصائيون الاجتماعيون في المدارس والمجتمع مع الشباب المشاركين في ديناميكية التنمر. على وجه التحديد، قد يُطلب من الأخصائيين الاجتماعيين تقييم وضع التنمر من خلال تحديد التنمر والضحية ثم التدخل لإنهاء التنمر. يجب على الأخصائيين الاجتماعيين استخدام النظريات والمعلومات الواردة في هذا الفصل للحصول على فهم أكثر شمولًا لما يمكن أن يحفز سلوك التنمر وكيف يمكن أن يؤثر هذا السلوك على التنمر. إن فهم التدافع الملازم لرأس المال الاجتماعي، والسلطة، والسيطرة على الشبكات الاجتماعية أمر بالغ الأهمية حتى يتمكن الأخصائيون الاجتماعيون من تحديد كيفية ومتى وأين يتدخلون لتحقيق أكبر قدر من التأثير.

لقد كان ميلاد هذا الكتاب انطلاقة جديدة نحو فهم هذا السلوك ومخاطره بغية تقديم واقتراح والوقاية والتدخل.

والله نسأل أن ينفع به القرّاء

المؤلفون

الفصل الأول

التنمر في المدرسة: دراسة أشكال ودوافع العدوان

مقدمة :

يناقش هذا الفصل التنمر، التنمر في المدارس، أسباب التنمر، الضحايا، والعدوان. الهدف هو وضع إطار نظري واضح لدراسة التنمر. لقد ثبت أن مفهوم التنمر يعتمد على كيفية تعريف العدوان في السياق وأنه يتناسب مع التعريف المشترك المعتمد. في البداية، يتم توضيح معنى التنمر من أجل تسليط الضوء على كيفية اعتبار العدوان بمثابة التنمر.

تعريف التنمر:

التنمر سلوك لا يمكن التعرف عليه بسهولة إلا عند تجربة الأفراد له والمرور به كخبرة. يمكن أن يحدث التنمر لأي شخص في أي سن وفي أي مكان سواء في المدرسة أو المنزل أو حتى في مكان العمل. حتى الآن، من الصعب تعريف التنمر لأنه يتعلق بسلوك واسع النطاق يمكن أن يشكل تنمرًا، وخصائص سلوك التنمر. ومع ذلك، فقد اعتمدت رولاند (١٩٨٩) وأولويس (١٩٩١) أكثر التعريفات الشائعة المستخدمة. يعرّف رولاند التنمر بأنه "عنف طويل الأمد، جسديًا أو نفسيًا، يرتكبه فرد أو جماعة موجَّه ضد فرد لا يستطيع الدفاع عن نفسه أو نفسها" (ص ٢١). وتماشيًا مع هذا، يُعرِّف أولويس أيضًا التنمر، ولكن بمزيد من الحذر والتقييد، على أنه "إجراءات سلبية متكررة مع مرور الوقت، بما في ذلك الضرب والركل والتهديد ، وإغلاق داخل الغرفة، والتحدث عن أشياء سيئة وغير سارة ، وإغاظة".

يقترح ريجبي (٢٠٠٨) أن التنمر هو "إساءة استخدام القوة في العلاقات الشخصية" (ص ٢٢). وبعبارة أخرى ، فإن التنمر يحدث عندما يتم اختيار الشخص مرارًا وتكرارًا من قبل فرد أو مجموعة تتمتع بمزيد من القوة ، سواء من حيث القوة البدنية أو الوضع الاجتماعي. يجادل ريجبي بأن إساءة استخدام السلطة لا تقتصر فقط على مناصب إدارية أو "سلطة" معينة ، ولكن معظم الأفراد لديهم "فرصة ممارسة التنمر للسيطرة على شخص ما". وهكذا ، يبدو أن هناك اختلالات في القوة البدنية والنفسية بين المتنمر والضحية(المتنمر عليه).

فيما يتعلق بالاعتراف بالتنمر، اقترح كل من أولويوس وسولبرغ (١٩٩٨) بعض الخصائص النموذجية للتعرف على سلوك التنمر. وقالوا "إننا نتحدث بشكل عام عن التنمر عندما يقول شخص أو أكثر مرارا وتكرارا على مدى فترة من الزمن أو يفعل أشياء مؤلمة وغير سارة لشخص لديه مشاكل في الدفاع عن نفسه أو نفسها" (ص ٧).

ولمعالجة المصطلحين "المؤلم" و"غير السار"، يشير سولبرج إلى التنمر المباشر والتنمر غير المباشر، ويرى أن "الألم وعدم الرضا قد يكون بسبب التنمر المباشر الذي يتضمن الضرب والركل والشتائم والتعليقات أو التهديد المهين" في حين أن التنمر غير المباشرة، التي هي مؤلمة للغاية، هي تجربة العزلة الاجتماعية واستبعادها من عضوية المجموعة. بعد هذا، هناك افتراض معقول تماماً بأن العنصر النفسي موجود دائماً في معظم، إن لم يكن كل، التنمر.

التنمر في المدرسة:

لقد استحوذت ظاهرة التنمر في المدارس على اهتمام عالمي متزايد بين الباحثين ووسائل الإعلام والسلطات المدرسية والآباء والأمهات الذين يشعرون بالقلق إزاء سلامة الطلاب. إن التنمر في المدارس مشكلة عالمية قد تكون لها عواقب سلبية على المناخ المدرسي العام وعلى حقوق الطلاب في التعلم في بيئة

آمنة دون خوف. إنه منتشر على نطاق واسع، وربما أكثر مشاكل السلامة التي لا يتم الإبلاغ عنها في المدارس. وحتى وقت قريب، كان معظم الباحثين في مجال التنمر مهتمين فقط بالتنمر في المدارس، على الرغم من أن سياقات التنمر الأخرى تم بحثها على نطاق واسع. والسبب في ذلك هو أن التنمر في سن المدرسة يصبح نشاطًا شائعًا يوميًا بين الطلاب. فيما يتعلق بهذا الأمر، يمكن القول بأن "التنمر يحدث بشكل متكرر أثناء المدرسة الابتدائية وأقل قليلاً خلال المدرسة المتوسطة وأقل من ذلك، ولكن بشكل متكرر،   في المدرسة الثانوية".

وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بظاهرة التنمر في المدرسة. أجرى أولويوس، أول باحث إسكندنافي مهتم بهذه المسألة، دراسته المنهجية في المدارس النرويجية والسويدية ووجد أن العديد من الطلاب قد تعرضوا للمضايقة المدرسية. أظهرت النتائج أن حوالي ٧٪ من الطلاب الإسكندنافيين في العينة قد مروا بخبرة التنمر المدرسي ، وبين ٥٪ و ١٥٪ من الطلاب في درجات مختلفة أفادوا بأنهم تعرضوا للمضايقات أو تقريباً "واحد من كل سبعة تلاميذ شاركوا في التنمر بشكل متكرر- إما كمتنمر أو ضحية. كما أجريت دراسات أخرى عن التنمر المدرسي في بلدان مختلفة مثل النمسا وكندا والصين وإنجلترا وإيطاليا واليابان وكوريا الجنوبية والولايات المتحدة، ووجدت نسبة مماثلة أو أعلى من العينات التي تنخرط في التنمر. من خلال هذه الدراسات، من الممكن أن نرى مؤشراً ثابتاً على أن التنمر في المدارس أصبح ظاهرة عالمية. على الرغم من أن الكثير من الأبحاث الرسمية حول التنمر في المدرسة قد حدثت في تلك البلدان المذكورة، إلا أن المشاكل المرتبطة بالتنمر قد لوحظت ونوقشت في الأماكن التي توجد بها بيئات التعليم الرسمية.

تظهر النتائج العامة لظاهرة التنمر المدرسي أن التنمر يتألف من سلوكيات مباشرة مثل الإغاظة والتهديد والتهديد والضرب والسرقة التي بدأها طالب واحد أو أكثر ضد ضحية. بالإضافة إلى الهجمات المباشرة، قد يكون التنمر أيضاً أكثر مباشرة عن طريق التسبب في عزل الطالب اجتماعياً من خلال الاستبعاد

المتعمد. سواء كان التنمر مباشرًا أو غير مباشر، فإن العنصر الرئيسي في التنمر هو أن الترهيب الجسدي أو النفسي يحدث مرارًا وتكرارًا مع مرور الوقت لخلق نمط مستمر من المضايقات وإساءة المعاملة. إن السماح بالتنمر في المدارس دون أي تدخل من المحتمل أن يؤدي إلى تصعيد الظاهرة إلى العنف المدرسي وخلق خطر جدي على الحياة الأكاديمية والأداء الأكاديمي للطلاب.

ما الذي يسبب هذا السلوك العدواني؟

قد أجريت العديد من الدراسات لتطوير نظريات تسلط الضوء على الأسباب الأكثر احتمالًا التي تكمن وراء سلوك التنمر. ومع ذلك، فإن تحديد الأسباب الحقيقية للتنمر بين الأطفال والشباب ليس بالمهمة السهلة لأن هذا من المحتمل أن يكون نتيجة لعوامل اجتماعية أكثر تعقيدًا بدلًا من مجرد سبب حدث واحد فقط. **للتأكيد على ذلك، هناك على الأقل ثلاث نظريات علمية إجرامية تصف بإيجاز وتفسر الأسباب الموثوقة للتنمر :**

١) نظرية قلة ضبط النفس.

٢) نظرية الترابط المتمايز.

٣) نظرية القلق العام.

قلة ضبط النفس:

يمكن الربط بين ظاهرة التنمر ونوع من السلوك الإجرامي، حيث أن ظاهرة التنمر تشبه العديد من أنواع الجرائم الاجتماعية الأخرى، واعتبر التنمر مشكلة خطيرة فيما يتعلق بسلامة الطلاب في المدرسة وتهديد الطلاب، والإنجازات الأكاديمية. ووفقاً لذلك ، فإن النظرية العامة للجريمة التي طورها غوتفريدسون وهيرشي (١٩٩٠) ذكرت أن أحد أسباب السلوك الإجرامي هو الافتقار إلى ضبط النفس، يفترضان أن "التحكم الذاتي المتدني هو المصدر الرئيسي للسلوك الإجرامي والسلوك المشابه للجريمة، حيث من المرجح أن يسعى الأفراد ذوو التحكم الذاتي المنخفض إلى الإشباع الفوري، وأن يكونوا نشطين جسديًا، وأن يكونوا غير حساسين تجاه الآخرين، وأن يمتلكوا قدرة

أكاديمية محدودة". ثم رأى هذان الباحثان أن الأفراد الذين يمتلكون سمة التحكم الذاتي المنخفضة هم أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات جنائية، منحرفة، وعرضية مقارنة بأولئك الذين يمتلكون مستويات عالية من ضبط النفس. ومع ذلك، في هذه النظرية ، يذكر أن المستوى البسيط للتحكم في النفس ليس، في حد ذاته، شرطًا ملائمًا يؤدي إلى الإجرام. كما يقولان، "عدم وجود ضبط للذات لا يتطلب جريمة ويمكن التصدي لها من خلال الظروف الموقفية...، {لكن} التحكم الذاتي العالي يقلل بشكل فعال من إمكانية الجريمة - أي، أولئك الذين يمتلكونها سيكون أقل في فترات من فترات الحياة للانخراط في أعمال إجرامية".

ووفقاً لهذه النظرية، فإن أنجع وسيلة للتدخل في تدني مستوى ضبط النفس لدى الأطفال هي زيادة دور الوالدين إلى أقصى حد. يرى جوتفريدسون وهيرشي (١٩٩٠) بأن "الممارسات الأبوية الفعالة مثل المراقبة ، والاعتراف بالسلوكيات المنحرفة، ومعاقبة السلوك المنحرف ، لها تأثير كبير على تطور ضبط الذات". يُفترض أن ممارسات الأبوة والأمومة لها تأثير كبير على ضبط النفس عند الأطفال ، وهذا يؤثر بدوره على السلوك المنحرف والإجرامي. ومع ذلك، إذا كانت أنماط تربية الأطفال في الأسر هي السبب الرئيسي لسلوك التنمر، وبعض السلوكيات الاستبدادية والعنيفة للوالدين هو ما يقلده المتنمر، فإن زيادة دور الوالدين لن يؤدي إلا إلى خلق المزيد من الشيء نفسه.

نظرية الترابط المتمايز :

وفقًا لهذه النظرية، فإن ظاهرة سلوك التنمر هي على الأرجح نتيجة ارتباط الأطفال بالبيئات الجانحة ، على الرغم من أن البحث في نطاق التنمر لا يعتمد هذه النظرية على وجه التحديد كإطار نظري لشرح التنمر. ومع ذلك، فقد درست العديد من الدراسات العلاقة بين موقف رابطة الأقران المنحرفة تجاه العنف و التنمر .

يذكر ريجبي (٢٠٠٣): "يتأثر الطلاب بشدة بمجموعة الأصغر من أقرانهم الذين ارتبطوا بهم نسبيًا". من خلال الارتباط بالأصدقاء المقربين مثل الأصدقاء الذين يظهرون السلوك المعادي للمجتمع ولديهم مواقف إيجابية تجاه انتهاك القوانين، يمكن للأفراد بسهولة تعلم أساليب ارتكاب السلوكيات الجانحة أو الإجرامية، وكذلك الدوافع والمواقف التي تعمل على تعزيز السلوكيات الجنائية وغير الاجتماعية.

وقد أظهرت الدراسات التي أجريت على المجرمين الأحداث في الغالب أن أولئك الذين يرتبطون مع أقرانهم الجانحين هم أكثر عرضة لتقليد السلوك غير الاجتماعي والسلوك الجانح والانخراط فيه. وبالإشارة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها باندورا (١٩٧٧)، يمكن تحديد ثلاثة شروط تؤثر على احتمالية التقليد. و يُذكر إن "الأطفال أكثر ميلًا إلى محاكاة نموذج عندما يكون النموذج قويا بما فيه الكفاية. تتم مكافأة النموذج بدلًا من معاقبة السلوك؛ ويشترك النموذج في خصائص مشابهة مع الطفل". و يُلاحظ أنه في حالة التنمر، غالباً ما تكون هذه الشروط موجودة.

خلال ملاحظتهما، وجد كريج وبيبلر (١٩٩٥) أن مرتكبي التنمر لا يعاقبون. تم تدخل الأقران في ١١٪ فقط من حلقات التنمر و ٤٪ من قبل المعلمين. وبالتالي، قد يتأثر الأقران بالمتنمرين ليصبحوا متورطين في التنمر كمشاركين نشطين. وفقًا ل O "Connel، **وآخرين. (١٩٩٩):**

قد يؤثر المتنمرين على سلوك الزملاء من بعض النواحي. أولًا، يستولي المتنمرون على اهتمام الأقران من خلال تعريضهم للطريقة التي ينخرطون بها في السلوك العدواني. فالمتنمرون الذين يشاركون بشكل مكثف في السلوك العدواني ولم يعاقبوا أبداً، يميلون إلى أن يكونوا أكثر عدوانية، كما أنهم لا يميلون إلى الخوف من أي عواقب. ومن المرجح أن يعمل أقران المتنمرون على

الأرجح على دور المتنمرين إذا لم تكن هناك عواقب على النماذج. وثانياً، إن عدم حساسية الأقران لتصفية تعرض الجوانب السلبية للتفاعل العدواني فيما بينهم ، قد يؤدي إلى تقليد أعمال مشابهة.

نظرية القلق العام:

اقترح عالم الاجتماع روبرت أغنيو (٢٠٠١) أن التوتر أو القلق الذي يختبره الفرد يمكن أن يتجلى في الانفعالات الإشكالية التي تؤدي إلى سلوك منحرف. **على وجه التحديد، تم اقتراح ثلاثة أنواع من التوتر:**

١. التوتر كفشل فعلي أو متوقع لتحقيق أهداف ذات قيمة إيجابية.
٢. التوتر كإزالة فعلية أو متوقعة للمحفزات ذات القيمة الإيجابية.
٣. التوتر كعرض فعلي أو متوقع للمحفزات ذات القيمة السلبية للأفراد.

هناك اقتراح آخر لهذه النظرية هو أن التوتر يمكن أن يخلق مشاعر سلبية لدى الأفراد مثل الغضب والقلق والاكتئاب الذي يؤثر بدوره على الجنوح . ووفقاً لنظرية التوتر أو القلق العام ، يعاني الأفراد من رد فعل سلبي وانفعال سلبي، وخاصةً الغضب عندما يتم معاملتهم بصورة غير عادلة. يؤكد *Agnew* أن الأفراد الذين يعانون من التوتر هم أكثر عرضة للانخراط في السلوكيات المنحرفة أو الجانحين.

وقد أُقترحت العلاقة بين عناصر نظرية القلق العام لظاهرة التنمر في العديد من الدراسات، حيث أعلن براون وفلشاو (١٩٩٦) على سبيل المثال، عن وجود عينة من الشباب في خدمة علاج الشباب، ووجدوا أن لمتنمرين كانوا أكثر عرضة للإيذاء البدني و الانفعالي في مرحلة الطفولة، كما يتضح من وضعهم في سجل حماية الطفل. كشفت دراسة أخرى أجريت على عينات متنوعة أن خبرة الشباب في العقاب البدني وسوء المعاملة ورفض الآباء والأقران والمعلمين ترتبط بشكل كبير بالتنمر. بالإضافة إلى ذلك، تشير بعض

الدراسات إلى أن للغضب تأثير إيجابي كبير على التنمر. بشكل عام، تشير هذه النتائج إلى أن الأفراد الذين عانوا من سوء المعاملة الجسدية / الانفعالية أو سوء المعاملة أو الرفض و / أو الغضب أكثر عرضة للانخراط في التنمر.

نظرية العلاقة الجماعية:

بالإضافة إلى النظريات الثلاثة المقترحة المتعلقة بالجريمة، كان هناك اعتبارًا في أنه في جعل الأقران ضحايا، يمكن التمييز بين الوقوع ضحية للفرد وبين كونه ضحية من قبل مجموعة. لا يمكن أن يؤدي الإيذاء الفردي إلا إلى مضايقات شخصية، في حين أن مجموعة الضحايا قد تحدث بين أفراد في مجموعة أو بين مجموعة أو مجموعات ضد الآخرين .في مجموعة الضحايا، تصبح النتائج أكثر تعقيدًا لأن أولئك الذين يرون أنشطة التنمر قد يشاركون في أنشطة التنمر أيضًا. إن مشاركة الملاحظين في أنشطة التنمر هي فقط نتيجة الآثار السياقية لمعايير المجموعة التي تعمل أثناء الضحية. في هذا الوضع المعين، "حتى إذا كان الطفل يتعاطف مع الضحايا، ويعتقد أن التنمر خاطئ ، قد تكون هناك تأثيرات على مستوى الفصل الدراسي تشجعهم على الانضمام إلى التنمر، أو على الأقل عدم إظهار التعاطف مع الضحايا". فيما يتعلق بهذا ، ليس من المستغرب أن التنمر هو عملية جماعية تشارك فيها عدة آليات جماعية. "قد تنظم قواعد المجموعة السلوكيات المتعلقة بالتنمر من خلال عمليات مثل ضغط مجموعة الزملاء والتوافق معها".

التنمر والسلوك العدواني:

"يعتبر التنمر عادة جانبًا من مظاهر العدوان". وقد تم الكشف عن هذا في أطفال المدارس والمراهقين. ومن بين الاعتبارات المكون الانفعالي للجناة، مما يجعل التنمر جانباً من جوانب العدوان الذي تشعر فيه غالبية الضحايا بالأمان والقلق والحساسية وغير العدوانية. وتماشيًا مع ذلك، وصف أولويوس (١٩٧٨)

أيضًا المتنمرين بأنهم "نمط شخصية عدواني، فهم عدوانيون ليس فقط لضحاياهم في المدرسة ولكن أيضًا في سياقات أخرى كثيرة، أي تجاه أقرانهم وأخواتهم الكبار، وبعضهم ينتهي الأمر به إلى شباب معادين للمجتمع". ومع ذلك، فإن هذا الاتفاق العام لا يتبعه أي تعبير واضح عن نوع العدوان الذي قد ينطوي عليه. وبالتالي ، فإن هناك خلط بين التنمر وبين العدوان بشكل عام. وفقًا لرولاند وإدسو (٢٠٠١) ، "هذه ليست مجرد مشكلة نظرية، حيث قد يكون من الصعب تصميم وتقييم البرامج العملية لمنع التنمر دون تعريف العدوانية".

وقد وضعت الدراسات الحديثة بعض أشكال العدوان التي قد تترافق مع سلوك التنمر. حاولت هذه الدراسات إدخال وتطوير فهم عملي لكيفية ارتباط التنمر بأشكال مختلفة من العدوان. في حين أن رولاند أجرى دراسة لمعرفة العلاقة بين التنمر واثنين من أنواع مختلفة من العدوانية، اعد رولاند وايديسو دراسة لبحث دور العدوان الاستباقي والتفاعلي في التنمر والضحية بين المراهقين الأصليين والمهاجرين في النرويج. ومع ذلك، رأى ريجبي (٢٠٠٨) عدم ربط التنمر بأي سلوك عدوان معين: "هناك خطر لربط التنمر بسلوك محدد".

قدم دودج وزملائه مفاهيم العدوان الاستباقي والتفاعلي لأول مرة في عام ١٩٨٧. تنشأ المفاهيم من نموذج الإحباط والعدوانية، حيث يرى هذا النموذج العدوان كرد فعل عدواني غاضب للإحباط المدرك، والذي طوره باندورا (١٩٧٣) والذي يعرف باسم نظرية التعلم الاجتماعي. هذه النظرية ترى العدوان كسلوك فعال تم التحكم فيه بواسطة المكافآت الخارجية والتعزيزات. ويحدث هذا النوع من العدوان على أنه "نتيجة لاستفزاز أو تهديد أو إحباط مدرك، وعادة ما يكون مصحوبا بشعور قوي بالغضب". في الدراسات التي تربط سلوك التنمر والعدوان الاستباقي والتفاعلي، وجد أن التنمر مرتبط بالعدوان الاستباقي والتفاعلي. ومع ذلك، هناك بعض الفروق التي وجدت بين التلاميذ. على سبيل المثال ، وجد كل من رولاند و إيدسو (٢٠٠١) في دراستهما لأطفال المدارس

النرويجيين أن هناك ترابطًا بين التنمر والعدوان الاستباقي والتفاعلي بين التلاميذ في الصف الخامس. ومع ذلك، من بين تلاميذ الصف الثامن، كانت الارتباطات عالية فقط بين التنمر على الآخرين والعدوانية الاستباقية، وليس مع العدوانية التفاعلية.

كما أفادت التقارير أن الاختلافات بين الجنسين لها ارتباط أعلى بين التنمر بالآخرين والعدوانية الاستباقية ذات الصلة. تحرز البنات درجات أعلى من البنين في العدوان المرتبط بالانتساب في الصفين الخامس والثامنة ومع ذلك، ففي الصف الثامن، كانت عدوانية القوة مرتبطة فقط بالأولاد وليس بالفتيات.

صياغة مفهوم الضحية:

قبل الدخول بعمق في العواقب الخطيرة للتنمر على السلامة النفسية والجسدية الأطفال، من المهم أن نناقش بإيجاز المفهوم العام لضحية التنمر. يلقي هذا المفهوم الضوء على كيفية حدوث سلوك التنمر، والأشخاص الأكثر عرضة للانخراط في التنمر (كل من المتنمرين والضحايا). أشارت العديد من النتائج أن التنمر يعني دائمًا وجود خلل في السلطة التي كانت الضحية الأضعف نسبياً فيها من الجاني . لا يحدث التنمر عندما يكون هناك تعارض بين أشخاص ذوي قوة مساوية أو مشابهة. هذا التمييز مهم جدًا لأن "آثار تعرضهم للتهديد مرارًا وتكرارًا من قبل شخص أو مجموعة أكثر قوة من المرجح أن تختلف من آثار التعرض للتهديد أو هجوم من قبل شخص من السلطة على قدم المساواة". وهكذا، يبدو أن سلوك الاعتداء العنيف المعتاد يختلف عن سلوك التنمر، لاسيما فيما يتعلق بآثار النتيجة على الضحايا.

عواقب التنمر:

قام ريجبي (٢٠٠٣) بتحديد وتصنيف النتائج المحتملة والظروف الصحية **السلبية للمشاركين في التنمر على النحو التالي:**

- صحة نفسية و جدسية منخفضة: وهذا يشمل الحالات الذهنية التي تعتبر بشكل عام غير سارة ، مثل التعاسة العامة، وانخفاض تقدير الذات، ومشاعر الغضب والحزن.
- ضعف التكيف الاجتماعي: ويشمل ذلك عادة الشعور بالنفور من البيئة الاجتماعية للشخص من خلال التعبير عن الكرامة والوحدة والعزلة في بيئة واحدة.
- الاضطراب النفسي: يعتبر هذا أكثر خطورة من الفئتين الأوليين، ويتضمن مستويات عالية من القلق والاكتئاب والتفكير الانتحاري.
- عدم السلامة الجسمية: من المرجح أن الأطفال الذين يصبحون ضحايا للتنمر هم أكثر من غيرهم ممن يعانون من مرض جسدي.

عواقب محتملة لأولئك الذين يتنمرون على الآخرين

في إطار دراسات التنمر، ركزت بعض النتائج على العواقب على من يمارسون التنمر. لا يوجد إجماع واضح ، على عكس العواقب بالنسبة للضحايا ، والتي يمكن أن تنورنا حول كيف يختبر المتنمرون عواقب ما كانوا يفعلونه ، على أنفسهم. ومع ذلك، كانت هناك بعض النتائج التي تظهر بعض العواقب المحتملة لأولئك الذين يمارسون التنمر. وقد وجد أولويوس (٢٠٠٣) أنه خلال دراسته في المدارس النرويجية أن لمتنمرين في المدرسة أكثر عرضة ٤ مرات للمثول أمام المحكمة نتيجة للانحراف. من دراسات طولية في المملكة المتحدة، تبين أيضًا أن المتنمرين في المدرسة كانوا أكثر عرضة من غيرهم لإنجاب أطفال تصرفوا بشكل عدواني. لا يوجد تفسير واضح لكيفية حدوث ذلك، سواء كان ذلك عن طريق التأثير الأسري أو انتقال وراثي أو كليهما.

الادعـاءات الأخـرى المتعلقـة بالعواقـب السـلبية لأولئـك الـذين يمارسـون التنمر هـي أن الأطفـال الـذين يمارسـون عـادة التنمـر بشـكل ملحـوظ يعـانون مـن مستويات عالية مـن الاكتئـاب، أو حتـى التفكيـر فـي الانتحـار. ومـع ذلـك،لا يـزال الإدعاء غير واضح فيما إذا كان يجب اعتبار ذلك النتيجـة المحتملـة للتنمـر فيمـا يتعلـق بمشـاعر الـذنب أو العـار، أو مـا إذا كـان يتعلـق بأنمـاط سـلبية مـن الأبـوة والأمومة، أو كلاهما.

العواقب على التحصيل الأكاديمي:

ومما يثير القلق على وجه الخصوص إثبات أن التنمر المتكرر بين الأطفال له أثر سلبي على الإنجازات المدرسية للضحايا. وقد تم البحث في هذه القضية من خلال دراسة واسعة النطاق عن التنمر في الولايات المتحدة الأمريكية قام بها نانسل، وآخرون. (٢٠٠٠)، حيث ووجدوا من خلال ملاحظة ١٥٠٠٠ طالب في الصف ٦-١٠ أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين المشاركة في التنمر وانخفاض التحصيل الدراسي الذي يدركه الفرد ذاتيا. بالإضافة إلى ذلك، يذكر شوارتز وآخرون. (٢٠٠٢) أن المتنمرين أقل من عيرهم في التحصيل الدراسي والأداء المدرسي بوجه عام. ومع ذلك، فإن الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من الطلاب في البلدان الاسكندينافية لم تظهر أي دليل على فهم السلوك العدواني نتيجة للضعف الدراسي في المدرسة. بدلاً من ذلك ، تبين أن كلا من المتنمرين والضحايا يحصلون على درجات أقل من المتوسط إلى حد ما مقارنة بالأطفال الذين لا يشاركون في أنشطة التنمر.

المراجع

١. *Agnew, R. (١٩٩٢). Building on the foundation of a general strain theory: Specifying the Types of Strain Most Likely to Lead to Crime and Delinquency. Research in crime and delinquency. ٣٨, ٤, ٣١٩.*

٢. *Ahmad, Y., & Smith, P. K. (١٩٩٤).Bullying in schools and the issue of sex differences.In John Archer (Ed.), Male violence. London: Routledge.*

٣. *Ahmad, Y., and Smith, P.K., (١٩٩٠) Behavioral measures: Bullying in schools. Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry ١٢, ٢٦-٧.*

٤. *Arkellin, D. (…….) Using SPSS to understand research and data analysis.Retrieved January ٣٠, ٢٠١٠, from (http://wwwstage.valpo.edu/other/dabook/ch٨/c٨-١.ht)*

٥. *Arora, T. and Thompson, D. (١٩٨٧).Defining bullying for secondary school.Education and child psychology.In Farrington, D.P. (١٩٩٣).Understanding and preventing bullying.Crime and justice, ١٧, ٣٨١-٤٥٨.*

٦. *Bandura, A. (١٩٧٧). Social learning theory.Englewood Cliffs, NJ.Prantice Hall.in O"Connel, P., Pepler, D., and Craig, W. (١٩٩٩). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence. ٢٢, ٠٢٣٨. Retrieved September ١٠, ٢٠٠٩, from http://www.idealibrary.com*

٧. *Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (١٩٩٤). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. School Psychology Review, ٢٣(٢), ١٦٥-١٧٤.*

٨. *Berkowitz L. (١٩٦٢). Aggression: a social psychological analysis. In Salmivalli C., and Nieminen, E. (٢٠٠٢). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. Aggressive behavior. ٢٨, ٣٠-٤٤.*

٩. *Berndt, T. (١٩٧٩). Developmental changes in conformity to peers and parents. Developmental Psychology, ١٥, ٦٠٨-٦١٦. In Salmivalli, C., and Voeten, M. (٢٠٠٤).Connection between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations.International Journal of Behavioral Development. ٢٨, ٢٤٦-٢٥٨.*
١٠. *Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (١٩٩٩). Factors associated with bullying behavior in middle school students. Journal of Early Adolescence, ١٩, ٣٤١-٣٦٢.*
١١. *Bosworth, K., Espelage, D., DuBay, T., Daytner, G., & Karageorge, K (٢٠٠٠).Preliminary evaluation of a multimedia violence prevention program for adolescents.American Journal of Health Behavior, ٢٤, ٢٦٨-٢٨٠.*
١٢. *Browne, K., & Falshaw, L. (١٩٩٦). Factors related to bullying in secure accommodation. Child Abuse Review, ٥, ١٢٣-١٢٧.*
١٣. *Chan, J. H. F., Myron, R., Crawshaw, M. (٢٠٠٥).The efficacy of non-bullying measures of bullying.School Psychology International, ٢٦, ٤٤٣-٤٥٤.*
١٤. *Craig, W. and Pepler, D. (١٩٩٥). Peers process in bullying and victimization in the schoolyard. Canadian Journal of Psychology, ٢, ٤١-٤٦.*
١٥. *Dane, Francis C. (١٩٩٠). Research Methods.California, Wadsworth, Inc.*
١٦. *Egger, A.E., and Carpi, A. (٢٠٠٨) Data: Analysis and interpretation. Vision learning Vol-pos-١. Retrieved December ١١, ٢٠٠٩, from http://visionalearning.com-library/module.viewer.php?mid= ١٥٤*
١٧. *Fandrem, H., Strohmeier, D., and Roland, E. (٢٠٠٩). Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggresiveness. Journal of early adolescence. ٢٩, ٨٩٨-٩٢٣.*

١٨. *Farrington, D.P. (١٩٩٣). Understanding and preventing bullying.Crime and justice, ١٧, ٣٨١-٤٥٨.*

١٩. *Finger, L.R., Marsh, H.W., Craven, R.G., and Parada, R.H. (٢٠٠٥).Strengthening Anti-bullying Research: An Investigation into the Misuse of Dichotomous Variables.Document from SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia.*

٢٠. *Gottfredson, M.R., and Hirschi, T. (١٩٩٠).A general theory of crime. Standford, CA: Stanford University Press.*

٢١. *Graham, S., and Juvonen, J. (٢٠٠٢). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. Journal of Early Adolescent, ٢٢, ١٧٣-١٩٩.*

٢٢. *Hadi, Sutrisno, ١٩٧٦. Metodologi Research. Jilid I, cetakan ke-IV, Yayasan Peneritan, Fakultas Psikologi UGM.Yogyakarta.*

٢٣. *Heinemann PP. (١٩٧٣). Mobbing: gruppevold blant barn og voksne. In Roland, E., and Idsøe, T. (٢٠٠١).Aggression and bullying.Aggressive Behavior. ٢٧, ٤٤٦-٤٦٢.*

٢٤. *Huezo, Miguel. (٢٠٠١) Cultura yVolencia en El Salvador, in Cruz, J. Miguel, (٢٠٠٧) Factor Associated with Juvenile Gangs in Cruz, J. Miguel (eds) Street Gangs in Central America, UCA Publisher, San Salvador.*

٢٥. *Kim, S.J. (٢٠٠٤). A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying. Dissertation an der Fakultät für Psychologie und Padagogik der Ludwig-Maximilians-Universität. Munchen.*

٢٦. *Klaczynsky, P. and Cumming, M. (١٩٨٩).Responding to anger in aggressive and nonaggressive boys: a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, ٣٠, ٣٠٩-٣١٤. In O"Connel, P., Pepler, D., and Craig, W. (١٩٩٩). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence. ٢٢, ٠٢٣٨.*

٢٧. *Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Berts, M., and King, E. (١٩٨٢).Group aggression among school children in three schools.Scandinuviutz Journal of Psychology, ٢٣, ٤٥-٥٢.*

٢٨. *Lai, S.H., Ye, R., and Chang., K.P. (٢٠٠٨). Bullying in Middle Schools: An Asian-Pacific Regional Study.Asian Apsific Education Review. ٤, ٥٠٣-٥١٥.*

٢٩. *Masterson, John (١٩٩٧) Florida Safe and Drug-Free School (SDFS) notes, Vol. ١, Issue ٣.*

٣٠. *Montgomery, R. P.G. (١٩٩٤). Coping strategies of children who are victimized by bullying.A dissertation. University of Houston, USA: UMI.*

٣١. *Moon, B., Hwang, H.W., and McLuskey, J.D. (٢٠٠٨).Causes of school bullying.Crime and delinquency. Vol. XX Number X Sage publication. Retrieved September ١١, ٢٠٠٩, from http://cad.sagepub.com*

٣٢. *Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simon, M., Scheidt, P. (٢٠٠١). Bullying behavior among US youth. JAMA, ٢٨٥:٢٠٩٤-٢١٠٠. In Glew, M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., Kernik, M. (٢٠٠٥).Bullying, psycological adjustments, and academic performance in elementary school.Arch Pediatr Adolesc Med. ١٥٩, ١٠٢٦-١٠٣١.*

٣٣. *O"Connel, P., Pepler, D., and Craig, W. (١٩٩٩). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence. ٢٢, ٠٢٣٨. Retrieved October ٢, ٢٠٠٩, from http://www.idealibrary.com*

٣٤. *Olweus, D. (١٩٧٣). Hackkycklingar och øversittare: Forskning om skolmobning. Stokholm: Almqvist and Wiksell. In Salmivalli, C., and Voeten, M. (٢٠٠٤).Connection between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations.International Journal of Behavioral Development. ٢٨, ٢٤٦-٢٥٨.*

٣٥. *Olweus, D. (١٩٧٨). Agression in the school: bullies and whipping boys. Washington. Hemisphere Publication.*
٣٦. *Olweus, D. (١٩٩١) Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Debra, J. Pepler and Kenneth H. Rubin. (eds.) The development and treatment of Childhood aggression.Hillsdale, N.J.: Erlbaum.*
٣٧. *Olweus, D. (١٩٩٣). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell.*
٣٨. *Olweus, D. and Solberg, C. (١٩٩٨).Bullying among children and young people.Information and guidance for parents. [translation to English: Caroline Bond] Oslo: Pedagogisk forum.*
٣٩. *Parault, S.J., Davis, H.A., and Pellegrini, A.D. (٢٠٠٧).The social context of bullying and victimization.The journal of Early Adolescence. ٢٧, ١٤٥- ١٧٤.*
٤٠. *Pellegrini A, Bartini M, Brooks F. ١٩٩٩. School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. J Educ Psychol ٩١, ٢١٦–٢٢٤.*
٤١. *Pikas, A. (١٩٧٥). Så stoppar vi mobbning. Stokholm: Prisma. In Salmivalli, C., and Voeten, M. (٢٠٠٤).Connection between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations.International Journal of Behavioral Development. ٢٨, ٢٤٦- ٢٥٨.*
٤٢. *Rembolt, C. (١٩٩٤). Violence in school; The enabling factor. Hazelden Information and Educational Service, Center City, Minnesota.*
٤٣. *Rigby, K. (١٩٩٤). Psycho-social functioning in families of Australian adolescent school children involved in bully victims problems. Journal of family therapy. ١٦, ١٧٣-٨٩.In Rigby, K. (٢٠٠٣).Consequences of bullying in school.Can J Psychiatry, ٤٨. ٥٨٣-٥٩٠.*
٤٤. *Rigby, K. (٢٠٠٣). Consequences of bullying in school.Can J Psychiatry, Vol. ٤٨, ٥٨٣-٥٩٠.*

٤٥. *Rigby, K. and Slee, P. (١٩٩٥).Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims.The journal of social psychology, ١٣١, ٦١٥-٦٢٧.In O''Connel, P., Pepler, D., and Craig, W. (١٩٩٩). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence.٢٢, ٠٢٣٨. Retrieved April ٥, ٢٠٠٩, from http://www.idealibrary.com*

٤٦. *Rigby, K. and Slee, PT. (١٩٩٩).Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully victim problems and perceived low social support.Suicide and life-threatening behavior. Vol. ٢٩:١١٩-٣٠. In Rigby, K. (٢٠٠٣).Consequences of bullying in school.Can J Psychiatry, ٤٨, ٥٨٣-٥٩٠.*

٤٧. *Rigby, Ken (٢٠٠٨).Children and bullying.how parents and educators can reduce bullying at school. USA. Blackwell Publishing.*

٤٨. *River, I and Smith, PK. (١٩٩٤).Types of bullying behavior and their correlates.Aggressive Behavior, ٢٠; ٣٥٩-٣٦٨.*

٤٩. *Roland, E., and Idsøe, T. (٢٠٠١).Aggression and bullying.Aggressive Behavior.٢٧, ٤٤٦-٤٦٢.*

٥٠. *Roland, Erling. ١٩٨٩. Bullying: The Scandinavian Research Tradition. In Bullying in Schools, edited by Delwyn Tattum and David Lane. Stoke-on- Trent: Trentham.*

٥١. *Salmivalli, C., and Nieminen, E. (٢٠٠٢). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. Aggressive Bahevior.٢٨, ٣٠-٤٤.*

٥٢. *Salmivalli, C., and Voeten, M. (٢٠٠٤).Connection between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations.International Journal of Behavioral Development.٢٨, ٢٤٦-٢٥٨.*

٥٣. *Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspets, K.M.J. (١٩٩٨). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow up. Aggressive behavior, ٢٤, ٢٠٥-٢١٨.*

٥٤. *Salmon, G., Jones A., and Smith DM. (١٩٩٨).Bullying in school: self-reported anxiety and self-esteem in secondary school children.BMJ.٣١٧, ٩٢٤-٥.In Rigby, K. (٢٠٠٣).Consequences of bullying in school.Can J Psychiatry, ٤٨, ٥٨٣-٥٩٠.*

٥٥. *Sampson, R. (٢٠٠٢) Bullying in school.Problem-oriented guides for police; Problem-specific guides series. No. ١٢.U.S Department of Justice. Retrieved October ١٥, ٢٠٠٩ from http://www.cops.usdoj.gov*

٥٦. *Schwartz, D., Farver, J.M., Chang, L., and Lee-Shin, Y (٢٠٠٢). Victimization in South Korean children"s peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology, ٣٠, ١١٢-١٢٥.*

٥٧. *Seals, D., and Young, J. (٢٠٠٣). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. Adolescent.٣٨, ٧٣٥-٧٤٧.*

٥٨. *Smith, P. K., & Sharp, S. (١٩٩٤). School bullying: Insights and perspectives. London : Routledge.*

٥٩. *Smith, P.K. and Brain, P. (٢٠٠٠).Bullying in school: Lesson from two decades of research.Aggressive Behaviour, ٢٦, ١-٩.*

٦٠. *Smith, P.K. and Thompson, D. (١٩٩١).Practical approach to bullying.London. David Fulton.*

٦١. *Smith, P.K., Morita, Y., Jungar-Tas, J., Olweus, D., Catalano, r., and Slee, P. (١٩٩٩). The nature od Bullying: A Cross-National Perspective. In Chan, J. H. F., Myron, R., Crawshaw, M. (٢٠٠٥).The efficacy of non-bullying measures of bullying.School Psychology International, ٢٦, ٤٤٣-٤٥٤.*

٦٢. *Solberg, M. E., & Olweus, D. (٢٠٠٣).Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire.Aggressive Behavior, ٢٩, ٢٣٩-٢٦٨.*

٦٣. *Sullivan, K., Cleary, M., and Sullivan, G. (٢٠٠٤).Bullying in Secondary School.London, Sage Publication.*
٦٤. *Sutherland, E. (١٩٤٧). Principles of criminology.In Moon, B., Hwang, H.W., and McLuskey, J.D. (٢٠٠٨).Causes of school bullying.Crime and delinquency. Vol. XX Number X Sage publication. Retrieved September ١٠, ٢٠٠٩ from http://cad.sagepub.com*
٦٥. *Sutton, J., Smith, PK., Swettenham, J. (١٩٩٩). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? British Journal of Development Psychology ١٧, ٤٣٥-٤٥٠.*
٦٦. *Thomas, M. (١٩٩٧).Desensitization to portrayals of real-life aggression as a function of television violence.Journal of Personality and social Psychology, ٣٥, ٤٥٠-٤٥٨.In O''Connel, P., Pepler, D., and Craig, W. (١٩٩٩). Peer involvement in bullying: insight and challenges for intervention. Journal of Adolescence. ٢٢, ٠٢٣٨. Retrieved October ٢, ٢٠٠٩, from http://www.idealibrary.com*
٦٧. *Trochim, M.K., Wiliams. (٢٠٠١) The research methods knowledge base, ٢nd edition. Cincinati OH, Atomic Dog Publishig.*
٦٨. *Woods, S., and Wolke, D. (٢٠٠٤).Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement.Journal of School Psychology. ٤٢, ١٣٥-١٥٥.*

الفصل الثاني

تأثير التنمر على النجاح الأكاديمي للطلاب الاستثنائيين والعاديين

مقدمة

إن التنمر في المدارس مشكلة عالمية قد تكون لها عواقب سلبية على مناخ المدرسة العام وعلى حق الطلاب في التعلم في بيئة آمنة بلا خوف. وفقًا لأولويس (*Olweus, ١٩٩٦*) ،فإن التنمر يحدث عندما "يتعرض الطالب، مرارًا وتكرارًا، إلى إجراءات سلبية من جانب طالب آخر واحد أو أكثر".

تتميز هذه العلاقة باختلال توازن القوى بين المتنمر والضحية على أساس الحجم المادي أو القوة أو العمر أو الحالة الاجتماعية. التنمر هو الأذى المتعمد أو المتكرر أو الإصابة من قِبل الزملاء؛ و يعتبر حالات لا يستطيع الضحية تجنب أو وقف الإيذاء فيها.

ظهر المتنمر والضحية كمشكلات مستمرة في مدارسنا. و قد أعلنت دول على سبيل المثال كندا عن وجود واحد من كل ثلاثة طلاب مراهقين في المدارس الكندية يتعرضون للتنمر أو للمضايقات.

كتربويين، فإن مهمتنا تتمثل في محاولة القضاء على التنمر قدر المستطاع، مع توفير الدعم لمن يعانون من ذلك. يرى المعلمون آثار التنمر بعدة طرق. يرون أنها تؤثر على الطلاب انفعاليًا وجسديًا وذهنيًا واجتماعيًا وأكاديميًا. جميع هذه الجوانب لها نفس القدر من الأهمية بالنسبة لرفاهية الطالب وسعادته النفسية. في هذا الفصل، سوف نعرض على وجه التحديد تأثير التنمر على النجاح الأكاديمي. في الوقت نفسه، سوف نلقي نظرة على الدرجة التي يتعرض فيها الطلاب ذوي الاستثناءات للتخويف والأسباب التي تجعلهم في وضع غير مؤات.

الاعتبارات الأكاديمية

المشاعر نفسية و درجة الإنجاز

يصف الأطفال الضحايا أنفسهم بأنهم لا يحظون بشعبية، وغير سعداء، وغير آمنين في المدرسة، ويفتقدون إلى الأصدقاء ويرفضهم الأقران. ويشير هؤلاء الأطفال إلى شعورهم بالخوف في المدرسة، ويتفاعلون سلبًا مع المدرسة، وبالتالي يتجنبون المدرسة أكثر من أقرانهم.

الطلاب الذين أفادوا أنهم لا يشعرون بالأمان وأنهم لا ينتمون إلى المدرسة كانوا أكثر عرضة للانخراط في التنمر. الأطفال الذين قالوا إنهم حزينون في معظم الأيام كانت لديهم احتمالات متزايدة للتنمر أو الضحايا. ارتبطت الدرجات التحصيلية المنخفضة بالوقوع ضحية للتنمر. الطلاب الذين يشاركون في التنمر لديهم دافعية منخفضة ، وبالتالي يحصلون على درجات منخفضة في المدرسة.

وقد درست البحوث المتعلقة برفض الأقران أيضا العلاقة مع الإنجاز الأكاديمي والتكيف المدرسي. يذكر وودز وولك (٢٠٠٤) أن "رفض الأقران يتم تقييمه في الغالب من خلال الدرجات المعيارية القابلة للمقارنة عبر الفصول والمدارس، ولكنها لا تأخذ في الاعتبار أدوار التنمر الفردي داخل الفصول الدراسية " (صفحة ١٣٧). نظرت دراسة أجرتها شوارتز، وفرفر، وتشانج،ولي شين (٢٠٠٢) في السلوك الأكاديمي والتكيف المدرسي للأطفال خلال السنة الأولى من الحياة المدرسية و أشارت إلى أن الأطفال المرفوضين لديهم القليل من التصورات الواعدة، ويتجنبون المدرسة بشكل كبير، وأدائهم الأكاديمي منخفض بشكل ملحوظ.

الضحية والإنجاز:

تـدعم المؤلفـات السـابقة الفرضـية القائلـة بـأن التنمـر يضـعف التركيـز والتحصـيل الدراسـي اللاحـق للضـحايا تحديـدًا. قـد يفقـد ضـحايا التنمـر الاهتمـام بالتعلم ويواجهون انخفاضًا في الدرجات الأكاديميـة لأن انتبـاههم ينصـرف عن التعلم. وقد وجدت الدراسات أن الذكور من ضحايا التنمر لديهم درجات أكاديمية أقل مـن أقـرانهم. يشـهد تسـعة مـن بـين ١٠ مـن ضـحايا التنمـر انخفاضًـا فـي الدرجات الأكاديمية.

يصف أولويوس الضحايا بأنهم ضعفاء اجتماعيًا، خجولين، وقلقون، أكثر ذهولًا عاطفيًا ومنبوذين اجتماعيًا من أقرانهم غير الضحايا . كما يمكـن أن يكـون أداء الضحايا أكثر ضعفًا في المدرسـة ويتجنبـون المدرسـة لتجنـب الإيـذاء. يمكـن أن تـؤدي تجربـة الإيـذاء إلـى ضـعف الأداء الأكـاديمي والتعلـق بالمدرسـة، ممـا يؤدي إلى التغيب و الحصول على درجات سيئة فـي الاختبـارات. يمكـن للطـلاب تجنب المدرسة للهروب من الإيذاء .

إن كونك ضحية للتنمر يمكن أن يؤدي إلـى زيـادة مخـاطر الآثـار الجانبيـة النفسية، مثل الاكتئاب، ومحاولات الانتحار والتفكير فيه، وضعف احترام الذات. كما تبين أن الضحايا كانوا أكثر من غيرهم تفكيرا في الانتحار، و تبين أيضًـا أن هذه الآثار النفسية السلبية تستمر إلى مرحلة البلوغ.

الآثار المباشرة وغير المباشرة على الأداء الأكاديمي

تمثـل خبـرات الضـحية الأسـاس لمشـاكل التكيـف المدرسـي. يـدعي (*Juvonen, Yueyan and Espinoza* , ٢٠١١) ما يلي:

"تؤثر خبرات التنمر على الوظيفة التطيفية للضحية والإنجاز الأكاديمي بطرق مباشرة وغير مباشرة، حيث التنبؤ بالدرجات المعيارية و الأداء الأكاديمي الضعيف والتحصيل الدراسي المنخفض من خلال أفعال التنمر و سلوكياته. كما تفسر الارتباطات التنبؤية بين ضحية الأقران والصعوبات الأكاديمية الزيادة في مستويات الاكتئاب".

يعتقد النموذج غير المباشر الذي يتم اختباره بشكل مستمر أن الضائقة الانفعالية التي تسببها لقاءات الأقران السلبية تمنع التعلم والأداء. بعبارة أخرى، من المفترض أن يكون الطالب الذي يكون ضحية الأقران قلقًا بشأن السخرية أو الضرب، وبالتالي يتوقف عن المشاركة في الفصل أو يواجه مشكلة في التركيز على المهام الأكاديمية. وعمومًا، وجدوا أن الطلاب الذين هم أكثر عرضة للتنمر كانوا أكثر عرضة للحصول على درجات صفية منخفضة في المواد الدراسية المختلفة و المشاركة في المهام الأكاديمية مقارنة بغيرهم من الطلاب الآخرين.

ذكرت دراسة أن الأطفال الذين أظهروا الأداء الأكاديمي الضعيف في المدرسة هم هدف متكرر للتنمر (*Woods & Wolke, ٢٠٠٤*). ومع ذلك، فان الضحايا العدوانيين هم الذين يتسمون أن بالأداء المدرسي الضعيف.

يفترض وودز وولك (٢٠٠٤) أن العلاقة بين المشاركة والإنجاز غير واضحة: "ما يتبقى من الدراسات البحثية هو ما إذا كان التحصيل الدراسي الضعيف يؤدي إلى المشاركة في التنمر أو ما إذا كان التعرض للمضايقات يؤدي إلى التحصيل الدراسي الضعيف، ربما بوساطة مشاركة أقل في المدرسة".تكشف بحوثهم ومراجعاتهم للأدبيات عن فجوة ملحوظة فيما يتعلق بالمسار السببي المحتمل بين سلوك التنمر والأداء الأكاديمي واتجاه التأثير.

الاستثناءات والتنمر :

استنادًا إلى الأبحاث والسمات الشائعة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذين يتعرضون للتنمر، هناك سبب للاعتقاد بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة للتنمر مقارنة بغيرهم من الأقران. الأطفال ذوو صعوبات التعلم"والمشاركة في التنمر كل منهما يشكل خطرًا على المشكلات في التكيف الأكاديمي".(*Mishna, ٢٠٠٣, p. ٣٣٦*).

يوضح بحث كارتر وسبنسر (٢٠٠٦) عن الطلاب الذين لديهم مجموعة من الاستثناءات (بما في ذلك صعوبات التعلم) أن الوعي الاجتماعي المحدود يزيد من نقاط الضعف في المدارس ويجعلهم عرضة للتنمر.

تؤدى المشاكل الأكاديمية إلى صعوبات مثل سوء تقدير الذات، والإحباط، وغيرها من العوائق التي تحول دون تطوير المهارات الاجتماعية. تؤدي هذه القيود إلى إعاقة قدرة الطالب على التفاعل والتواصل مع الطلاب الآخرين، مما يؤدي إلى حدوث التنمر والإيذاء في أكثر الأحيان. وتبين النتيجة التي توصلت إليها دراسة *Mishna* عن الأطفال والشباب في أونتاريو *Ontario* أن الأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة لرفض وإهمال أقرانهم. ما يقرب من ٢٥ ٪ إلى ٣٠ ٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتم رفضهم اجتماعيًا، في حين أن ٨ ٪ إلى ١٦ ٪ من أقرانهم العاديين يمرون بخبرة الرفض الاجتماعي.

إن إحدى الطرق التي يعتقد أن صعوبات التعلم تسهم بها في المشكلات تتمثل في التأثير على مهارات التواصل لدى الأطفال. يعتمد التواصل الناجح على تنسيق: المهارات اللغوية ، النحوية والدلالية، العمليات المعرفية والعمليات الاجتماعية ، مثل الإدراك الاجتماعي للمنبهات غير اللفظية. تشير الأبحاث إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يظهرون العديد من أوجه القصور في التعبير وتفسير الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

يتعرض الطلاب في فصول التربية الخاصة للتنمر أكثر ممن هم في الفصول النظامية . قد تعود هذه النتيجة إلى أن العزلة عن طلاب التعليم النظامي يمكن أن تحد من فرص تعلم المهارات الاجتماعية و تكوين مجموعة الحماية من الأقران.

تشير عدة منظمات للتوعية بالتنمر إلى إحصاءات "مشنا" *Mishna*(٢٠٠٣) التي تفيد بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون خطر التعرض للتنمر أكثر مرتين أو ثلاث مرات مقارنة بالعاديين، حيث قد تكون لديهم خصائص معينة تجعلهم "هدفًا" واضحًا ؛ فأماكن الدمج غير مدمجة اجتماعيًا بشكل جيد وتفتقر إلى الحماية ضد التنمر التي تمنحها الصداقة؛ وأولئك الذين يعانون من مشاكل سلوكية قد يتصرفون بطريقة عدوانية(*Smith,* ٢٠١٣).

"في كثير من الأحيان مجرد الاختلاف بطريقة ملحوظة" يمكن أن يضع الطالب في خطر التنمر. (Rose & Monda-Amaya, ٢٠١٢, p. ١٠١).على الرغم من أن العديد من العوامل قد تجعل الطلاب ذوي الإعاقة أكثر عرضة للتنمر، إلا أن تعليم المهارات الاجتماعية الأساسية قد يقلل من المشاركة فيه. بشكل عام، يجب على الطلاب الذين يعانون من التنمر والإعاقات لابد أن يكون لديهم شعور بقيمة الذات والانتماء في الإطار التعليمي والاجتماعي (Rose & Monda-Amaya, ٢٠١٢).

التدخلات التعليمية:

التنمر في المناهج الدراسية:

هناك طريقة شائعة للتصدي للتنمر من خلال برامج التدخل في المدارس وبرامج المعلمين. قد يتم تقديم هذه التدخلات على مستوى الفرد، أو الفصل الدراسي، أو المستوى المدرسي، ويمكن استخدامها كطريقة لمنع التنمر أو التصدي له. بشكل عام، تركز هذه البرامج على تثقيف أعضاء المدرسة بشأن كيفية التعرف على التنمر وما يجب فعله في حالة وجود التنمر.

إن قانون القبول في المدارس (مشروع قانون ١٣)، والذي تم إصداره في يونيو ٢٠١٢، "يتطلب من جميع مجالس المدارس اتخاذ إجراءات وقائية ضد التنمر، وإصدار عواقب أكثر تشددًا على التنمر، ودعم الطلاب الذين يرغبون في تعزيز التفهم والاحترام للجميع" (Ontario Ministry of Education, ٢٠١٢).

يجب أن يتضمن برنامج مكافحة التنمر التدريب على أهمية احترام الآخرين، وقبول الاختلافات، و التنمر على التعاطف. يجب أن يتضمن التدريب مكونات في التسامح والتعاطف والاحترام.

يجب أن يتحمل الأفراد المختلفون، بما في ذلك مدراء المدارس والطلاب أنفسهم، مسؤولية الحد من التنمر في مدارسنا. "يجب أن تكون الهياكل الأولية لمعالجة التنمر على مستوى المدرسة، مثل التعاون وحل المشكلات، والتدخلات الهادفة، والتطوير المهني، ومبادرات توعية الطلاب، موجودة في كل منشأة تعليمية".

يمكن تقديم الكثير من محتوى برنامج مكافحة التنمر للطلاب ذوي الاستثناءات باستخدام نفس الأساليب التي يستخدمها المعلمون (التعليم العام و التربية الخاصة) بالفعل لتقديم محتوى البرنامج الأكاديمي. ومع ذلك، قد يحتاج بعض الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة إلى تعديلات إضافية في تقديم برنامج مكافحة التنمر.

من المعتقد أنه "من خلال تقديم أمثلة إضافية لحوادث التنمر، فإن هذا سيسمح بالمزيد من التكرار والفرص لممارسة تحديد حالات التنمر والاستجابة لها والإبلاغ عنها".

وبما أن الطلاب الضحية غالبًا ما يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية المناسبة لأعمارهم، يجب على المعلمين تعزيز هذه المهارات من خلال دمج تعليم المهارات الاجتماعية في التدريس اليومي. تقدم روز (٢٠١٢) أمثلة لإدماج المهارات الاجتماعية في التعليم اليومي: "خلال فترة المجموعات المنظمة، يمكن للمعلمين استخدام الأدوار، والمقالات القصيرة الاجتماعية، وحل النزاعات، وتعليم الشخصيات التي تدمج كل من التحصيل الأكاديمي وحل المشكلات الاجتماعية. يمكن أن تشمل هذه الأنشطة، على سبيل المثال لا الحصر، التدريب على التوعية (على سبيل المثال ، فهم الإعاقات)، والتواصل الجماعي الفعال، والتناوب، وطرح الأسئلة ، والتعبير عن الأفكار والأفكار، والتعاون، وإنجاز المهام ".

من خلال دمج المهارات الاجتماعية في جميع المناهج الدراسية ، يتاح للطلاب الفرصة لتعلم وممارسة مهاراتهم في بيئة داعمة ومريحة، والتي قد تؤدي في نهاية المطاف إلى الحد من التنمر.

المعلم ودعم الوالدين:

يجب أن يكون المعلمون على دراية بسلوكيات معينة قد تؤهب الطلاب ذوي الإعاقة إلى التنمر أو ارتكاب الفعل. يجب أن تتضمن الاستراتيجيات الاستباقية لتجنب التنمر داخل المدرسة سياسة المدرسة بأكملها حول التنمر والإشراف الفعال على الملعب، وعمل المناهج الدراسية في الفصل الدراسي.

على الرغم من أن التدخل المبكر هو طريقة حيوية لتقليل التنمر بين الطلاب ممن هم في سن الدراسة، إلا أن هذا المستوى من التدخل غير ممكن دائمًا بسبب الطبيعة الاجتماعية المعقدة للتنمر. لذلك، يجب على المعلمين التعامل بشكل منظم مع التنمر في غرف الصف الخاصة بهم لمنع الحوادث المستقبلية، والحد من الحوادث الحالية، ومعالجة المتنمرين والضحايا المستمرين في الفصل الدراسي أو المدرسة.

أن المفتاح لأي برنامج ناجح لمكافحة التنمر هو مدخل "المدرسة كلها *whole-school* " حيث يحدث هذا النهج جوًا مدرسيًا مُدعمًا، يشعر فيه الأطفال بالأمان لإبلاغهم عن الحوادث ويضمن لهم أن رعاية المعنيين وسيستيجيبون للتقارير عن التنمر. ينطوي مدخل المدرسة كلها على تعليم وإشراك كل من يرتبط بالمدرسة عن التنمر وأدوارهم في تغيير الثقافة.

يجب تضمين جميع الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب - وكذلك أولياء الأمور - في برامج مكافحة التنمر . يعتبر إدراج الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التنمر أمراً بالغ الأهمية من أجل التعامل مع "المدرسة كلها" بحق.

كوسيلة لإشراك الآباء في مكافحة التنمر، يمكن إجراء حملة توعية للوالدين خلال أيام المؤتمر بين أولياء الأمور والمعلمين، من خلال نشرات أخبار الوالدين، وفي الاجتماعات المختلفة في المدرسة بهدف زيادة الوعي الأبوي بالمشكلة والإشارة إلى أهمية مشاركة الوالدين كوسيلة للحد من التنمر داخل المدرسة.

تشير الأبحاث إلى أن الدعم من الأصدقاء والعائلة مهم في الحد من آثار التنمر. روثون و آخرون إلى أن الآثار السلبية للتنمر على الأداء الأكاديمي كانت أقل عندما حصل الطالب على الدعم الاجتماعي من الآخرين المحيطين به (الإقران على وجه التحديد). كذلك، أدى دعم الأسرة إلى التخفيف من الأعراض الاكتئابية المنسوبة إلى التنمر. في الواقع، تبين أن الإناث في المرحلة المتوسطة الآتي تعرضن للتنمر، ولكن حظيت بدعم الوالدين، لم تظهر عليهن أي علامات على الأذى نتيجة للتعرض للتنمر. يبدو أن العلاقات والبيئات العائلية الدافئة والإيجابية تحمي الأطفال من الآثار السلبية للتعرض للتنمر. يمكن للمعلمين أيضًا أن يكون لهم تأثير إيجابي. يقلل الدعم الإيجابي للمدرسين والأصدقاء من الآثار السلبية للتنمر على مقاييس جودة الحياة.

وكثيراً ما يلاحظ أن ضحايا التنمر، لاسيما ذوي الإعاقة، لا يكتسبون مهارات اجتماعية مناسبة لعمرهم الزمني. لذلك، يجب أن تأخذ البرامج أو الاستراتيجيات المستخدمة لمنع التنمر في الحسبان الأساليب المناسبة لتزويد الطلاب ذوي الإعاقة بفرص كافية للتعلم والممارسة واستخدام المهارات الاجتماعية الملائمة للعمر في بيئة آمنة. إن توفير فرص منظمة في غرفة الصف للتفاعل الاجتماعي الفردي والجماعي يسمح للطلاب بتطوير المهارات الاجتماعية من خلال الاتصالات التي تتم مع الآخرين.

يقترح روز (٢٠١٢) "مجموعات التعلم التعاوني يمكن أن تكون بمثابة أداة للمعلمين لتسهيل تعلم الطلاب وإثبات المهارات الاجتماعية المناسبة للعمر بين أقرانهم من نفس العمر".

المراجع

١. *Allen, K. (٢٠١٠). Classroom management, bullying, and teacher practices.TheProfessional Educator, ٣٤(١), ١-١٦.*

٢. *Banks, R. (١٩٩٧). Bullying in Schools.ERIC Development Team, ١-٦.*

٣. *Beran, T., Hughes, G. & Lupart, J. (٢٠٠٨). A model of achievement and bullying:analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youthdata. Educational Research, ٥٠(١), ٢٥-٣٩.*

٤. *Brank, E., Hoetger, L. & Hazen, K. (٢٠١٢).Bullying.Annual Review of Law and SocialScience, ٨, ٢١٣-٢٣٠.*

٥. *Carter, B. & Spencer, V. (٢٠٠٦). The fear factor: bullying and students with disabilities.International Journal of Special Education, (٢١)١, ١١-٢٣.*

٦. *Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. & Kernic, M. (٢٠٠٥). Bullying, psychosocialadjustment, and academic performance in elementary school.Arch PediatrAdolesc Med, ١٥٩(١١), ١٠٢٦-١٠٣١.*

٧. *Government of Canada.(٢٠١٢). Canadian Bullying Statistics.Canadian Institutes ofHealth Research. Retrieved from http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/٤٥٨٣٨.html*

٨. *Juvonen, J., Yueyan W., & Espinoza, G. (٢٠١١). Bullying experiences andcompromised academic performance across middle school grades. The Journal ofEarly Adolescence, ٣١(١), ١٥٢-١٧٣.*

٩. *Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. &Poskiparta, E. (٢٠٠٢).Learning difficulties, social intelligence, and self-concept:Connections to bully-victim problems.Scandinavian Journal of Psychology, ٤٣(٣), ٢٦٩-٢٧٨.*

١٠. *Olweus, D. (١٩٩٦). Bullying at school: knowledge base and an effective interventionprogram.Ann. NY Acad. Sci. ٧٩٤, ٢٦٥_٢٧٦.*

١١. *Ontario Ministry of Education.(٢٠٠٩). Ontario's Equity and Inclusive EducationStrategy. Retrieved from http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf*
١٢. *Ontario Ministry of Education.(٢٠١٢). Safe and Accepting Schools. Retrieved fromhttp://www.edu.gov.on.ca/eng/*
١٣. *Ma, X., Stewin, L. L. & Mah, D. L. (٢٠٠١).Bullying in school: Nature, effects andremedies.Research Papers in Education, ١٦(٣), ٢٤٧- ٢٧٠.*
١٤. *Mishna, F. (٢٠٠٣). Learning disabilities and bullying. Journal of Learning Disabilities,٣٦(٤), ٣٣٦- ٣٤٧.*
١٥. *Raskauskas, J. & Modell, S. (٢٠١١). Modifying anti-bullying programs to includestudents with disabilities.Teaching Exceptional Children, ٤٤(١), ٦٠- ٦٧.*
١٦. *Rose, C. & Monda-Amaya, L. (٢٠١٢). Bullying and victimization among students withdisabilities: effective strategies for classroom teachers. Intervention in School andClinic, ٤٨(٢), ٩٩- ١٠٧.*
١٧. *Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (٢٠١٠). Can social support protectbullied adolescents from adverse outcomes? A perspective study on the effects ofbullying on educational achievement and mental health of adolescents atsecondary schools in east London.J. Adolesc, ٣٤, ٥٧٩–٨٨.*
١٨. *Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (٢٠٠٢).Victimization in SouthKorean children's peer groups.Journal of Abnormal Child Psychology, ٣٠, ١١٣–١٢٥.*
١٩. *Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., et al. (٢٠١١). Theassociation between bullying and early stages of suicidal ideation in lateadolescents in Greece.BMC Psychiatry, ١١, ١– ٩.*
٢٠. *Smith, P. (٢٠١٣). School bullying. Sociologia, Problemas E Praticas, ٧١, ٨١- ٩٨.*

٢١. *Turner, D. (٢٠١٠). Qualitative interview design: a practical guide for noviceinvestigators. The Qualitative Report, ١٥(٣), ٧٥٤-٧٦٠.*

٢٢. *Woods, S. & Wolke, D. (٢٠٠٤).Direct and relational bullying among primary schoolchildren and academic achievement.Journal of School Psychology, ٤٢(٢), ١٣٥-١٥٥.*

الفصل الثالث

التفسيرات النظرية للتنمر في المدرسة: كيف تبث العمليات الإيكولوجية اقتراف الإثم و الإيذاء

مقدمة

التنمر ديناميكية اجتماعية معقدة يمكن فهمها بشكل أفضل عن طريق استخدام أطر نظرية مختلفة. هذا الفصل يستخدم نظرية رأس المال الاجتماعي، نظرية الهيمنة ونظرية الإذلال ونظرية لثقافة التنظيمية لفهم أفضل الدوافع وراء سلوك التنمر، والتأثيرات السلبية للتنمر على الضحايا، وكيف تلعب الثقافة المدرسية والمناخ دورًا في انتشار التنمر. على وجه التحديد، إن الاستحواذ والحفاظ على رأس المال الاجتماعي والرغبة في الهيمنة هي العوامل المحركة الأساسية للشروع والاستمرار في الوقوع في التنمر. كما أن نقص رأس المال الاجتماعي الذي يمر به الضحايا يعمل على الحفاظ على الضحايا في البقاء كما هم في الدور الحالي ويمنعهم من الحصول على الوضع الاجتماعي. علاوة على ذلك، فإن الهيمنة التي يستخدمها المتنمرون لإخضاع الضحايا يؤدي إلى الإذلال الشديد الذي له تأثير سلبي دائم على الضحايا، مثل الغضب والاكتئاب. أن الثقافة العامة ومناخ المدرسة يؤثران على انتشار وشدة سلوك التنمر، ويوضحان الحاجة إلى تدخلات مدرسية للسيطرة على سلوك التنمر.

يعتبر التنمر أحد أكثر القضايا انتشارًا، حيث يؤثر على الشباب والمدارس. وفقًا لمسح السلوك الصحي الوطني للأطفال في سن الدراسة لعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ *(HBSC)* ، فإن ٣٤.٤٪ من طلاب الولايات المتحدة في الصفوف من السادس إلى العاشر أبلغوا عن التنمر من قبل الآخرين خلال الثلاثين يومًا الماضية(*Ha,* ٢٠١٥).

ومع ذلك، كانت معدلات الوقوع في التنمر اللفظي أعلى (أي ٣٧.٤ ٪)، في حين كانت معدلات التنمر العلائقي أقل بشكل طفيف (أي ٢٧.٢ ٪). أفاد حوالي ٢٧.٨٪ من الشباب بأنهم كانوا ضحية التنمر و الإيذاء. ومع ذلك فإن معدلات أشكال معينة من الإيذاء أعلى (على سبيل المثال، أعلن عن ٤١.٠ ٪ عن الإيذاء المرتبط بالتنمر و٣٦.٥ ٪ عن إيذاء التنمر اللفظي.

علاوة على ذلك، يعد التنمر مشكلة دولية، وفي عينة من ٢٠٢،٠٥٦ شابًا من ٤٠ دولة، أفاد ٢٦.٩ ٪ عن تورطهم في ديناميكية التنمر.

إن المشاركة في ديناميـة التنمر تعرض الشباب للخطر بسبب مجموعة من النتائج الانفعالية والسلوكية والاجتماعية والتعليمية السلبية. بالمقارنة مع المتنمرين ، يعلن الضحايا من الشباب غير المتورطين باستمرار عن نتائج أفضل فيما يتعلق بالصحة العقلية. يتعرض الضحايا بشكل خاص لخطر القلق والاكتئاب، في حين يتعرض المضايقون و ضحايا التنمر لخطر النتائج السلوكية السلبية مثلًا لعدوان الاستباقي والتفاعلي. نظرًا لضعف صحتهم العقلية وعدوانهم، فإن المتنمرين والضحايا غالبًا ما يتعرضون لعلاقات بها مشكلات مع النظائر. أخيرًا، مقارنة بالشباب غير الضحايا، أعلن الضحايا أيضًا عن انخفاض مستوى الارتباط بالمدرسة، ومستويات أعلى من عدم الرضا عن المدرسة.

بالنظر إلى العدد الكبير من الشباب المشاركين في دينامية التنمر إلى جانب العواقب المدمرة لهذه المشاركة ، من الضروري للباحثين والممارسين والعاملين في المدارس أن يفهموا ما يحفز سلوك التنمر والآثار الضارة على الضحايا. النظرية هي أداة مفيدة لإلقاء الضوء على العملية الاجتماعية للتنمر.

النظريات التي تفسر دينامية التنمر

تستخدم النظريات لشرح الظواهر أو فهمها أو التنبؤ بها، لذا فإن استخدام النظرية مهم بشكل خاص لإلقاء الضوء على العمليات الاجتماعية، مثل التنمر المدرسي. بالنظر إلى تعقيد سلوك التنمر، هناك حاجة إلى نظريات متعددة لتوضيح هذه الديناميكية الاجتماعية بشكل كامل وفهم ما يحفز سلوك التنمر.

علاوة على ذلك، يمكن أن تساعد النظرية أيضًا في توضيح النتائج السلبية للتنمر المرتبطة بالتنمر وتوضيح كيف ترتبط الثقافة التنظيمية والمناخ في المدارس بانتشار سلوك التنمر. الغرض من هذا الفصل هو استخدام أطر نظرية رأس المال الاجتماعي، نظرية الهيمنة، نظرية الإذلال، ونظرية الثقافة التنظيمية لفهم دوافع سلوك التنمر، التأثير السلبي للتنمر على الضحية، ودور الثقافة التنظيمية ومناخ المدرسة على سلوك التنمر.

نظرية رأس المال الاجتماعي: الرابط المفقود للضحايا والحافز لسلوك التنمر

يشير رأس المال الاجتماعي إلى الفوائد المكتسبة من العلاقات الاجتماعية. على وجه التحديد، يشكل الأفراد ويستثمرون في العلاقات الاجتماعية مع توقع تحقيق الأهداف والاستفادة من تفاعلاتهم مع الآخرين. وصف بوتنام المنفعة المتبادلة لرأس المال الاجتماعي بأنها القوة التي تدفع الناس للحفاظ على الشبكات الاجتماعية: "يشير رأس المال الاجتماعي إلى ميزات التنظيم الاجتماعي مثل الشبكات والقواعد والثقة الاجتماعية التي تسهل التنسيق والتعاون من أجل المنفعة المتبادلة".

يمكن تصنيف رأس المال الاجتماعي على أنه إما رأس مال اجتماعي مترابط أو سد رأس مال اجتماعي. يتكون رأس المال الاجتماعي من الروابط الاجتماعية (أي العلاقات الشخصية) بين أفراد متشابهين ينتمون إلى مجموعة متجانسة تخلق شعورًا بالتماسك والانتماء المشترك ، بينما يتكون سد رأس المال

الاجتماعي من روابط اجتماعية مع أشخاص خارج المجموعة المتجانسة مما يخلق نطاقًا أوسع شبكة اجتماعية . وفقًا لنظرية رأس المال الاجتماعي، يستثمر الأفراد في العلاقات الاجتماعية للوصول إلى الموارد المضمنة في هذه العلاقات.

يزعم منظرو رأس المال الاجتماعي أن الروابط الاجتماعية تقدم أربعة موارد مفيدة. أولًا، توفر الروابط الاجتماعية الوصول إلى معلومات حول الفرص والخيارات التي قد لا تكون متاحة لأولئك خارج العلاقة. كما هو مطبق على الشبكات الاجتماعية للمراهقين، من المحتمل أن يحصل الشباب الذين تربطهم صلات اجتماعية بالحشد الشعبي على معلومات حول الأحداث الاجتماعية بعد المدرسة حيث قد يتفاعلون فيها ويشكلون روابط قوية مع أقرانهم ذوي المكانة العالية. إن هذا الترابط مع أقرانهم ذوي المكانة العالية هو شكل من أشكال رأس المال الاجتماعي الذي يزيد من المكانة الاجتماعية ويقلل من فرص التعرض للتنمر و/ أو النبذ الاجتماعي. ثانيًا، تعد الروابط الاجتماعية مع الأفراد المرتبطين بأشخاص ذوي سلطة مفيدة لأن هؤلاء الأفراد قد يكونون قادرين على التأثير على الشخص صاحب القوة. على سبيل المثال، قد يؤدى وجود ارتباط اجتماعي مع أفضل صديق لـ "ملكة النحل" إلى الحماية من كونك هدفًا للتنمر العلائقي. وبالمثل ، فإن كونك صديقًا مع أحد أعضاء حاشية التنمر قد يزيد من فرص الحماية من الوقوع ضحية للتنمر.

ثالثًا، توفر العلاقات الاجتماعية للأفراد أوراق اعتماد اجتماعية؛ على وجه التحديد، يشير ارتباطك اجتماعيًا بأفراد معينين إلى الوصول إلى الموارد. على سبيل المثال، إذا بدأت فتاة ذات شعبية متوسطة في التعرّف على نجم كرة القدم، فإن هذه الرابطة الاجتماعية تزيد رأس مالها الاجتماعي. من المحتمل أن تربطها علاقة المواعدة بكل الموارد أو أوراق الاعتماد الاجتماعية التي يمتلكها نجم كرة القدم (على سبيل المثال، الاحترام، والشعبية، والارتباطات الاجتماعية،

والروابط الاجتماعية مع لاعبي كرة القدم الآخرين) وقد تزيد بالتالي من فرصها في الاندماج في مجموعة شعبية من الفتيات واكتساب مكانة اجتماعية. يمكن أن يوفر جمع بيانات الاعتماد الاجتماعية أيضًا الحماية من التعرض للتنمر لأن المراهقين من الأرجح أن يصادقوا شخصًا لديه العديد من بيانات الاعتماد الاجتماعية كوسيلة للوصول إلى الموارد الاجتماعية للشخص الآخر. رابعًا، تعزز العلاقات الاجتماعية هوية الفرد والشعور بقيمة الذات. أن تكون عضوًا في مجموعة اجتماعية مع آخرين يشاركونك نفس الاهتمامات والقيم، تعتبر وسيلة للحصول على الدعم الانفعالي والتأكيد. وبالتالي ، فإن وجود مجموعة من الأصدقاء في المدرسة يوفر إثباتًا لقيمة الفرد الذاتية وهو مصدر محتمل للدعم.

يدرس منظرو رأس المال الاجتماعي الطرق التي يمكن للأفراد من خلالها الوصول إلى هذه الفوائد الأربعة للعلاقات الاجتماعية (أي ، كيف يستفيد الأفراد من العلاقات الاجتماعية ويستخدمون موارد تلك العلاقات) وكذلك كيفية استفادة المجموعات من العلاقات الاجتماعية (مثل تجميع المجموعات وحماية الاجتماعية رأس المال وهذا رأس المال الاجتماعي ثم يعزز حياة أعضاء المجموعة.

غالبًا ما يتم تطبيق نظرية رأس المال الاجتماعي على الأعمال والاقتصاد؛ ومع ذلك، هذه النظرية هي أيضا ذات الصلة إلى الإعداد للمدرسة. أفضل تمثيل لرأس المال الاجتماعي في المدرسة هو الأصدقاء والحالة الاجتماعية. توفر الصداقات للشباب الدعم وغالبًا ما تكون عازلة ضد الضغوطات الاجتماعية مثل رفض الأقران ، في حين تشير الحالة الاجتماعية إلى الشعبية و القوة. لا يتطابق / بالضرورة الصداقات والوضع الاجتماعي؛ بمعنى أن الشباب قد يكون لديهم رأس مال اجتماعي على شكل عدد قليل أو أكثر من الأصدقاء، ولكن قد لا يُنظر إليهم على أنهم أقويا و شعبيين أو العكس.

رأس المال الاجتماعي وضحية التنمر

ليس لدى الشباب ضحية التنمر سوى عدد قليل من الأصدقاء، وفي المقابل، يتمتعون بمركز اجتماعي، مما يؤدي إلى الحد الأدنى من رأس المال الاجتماعي. حتى عندما يكون لدى الشباب المخادعون أصدقاء، فإن هذه الصداقات لا توفر رأس المال الاجتماعي لأن أصدقاء الضحايا غالبًا ما ترفضهم مجموعة الأقران الأكبر خارج الصداقة. على الرغم من أن وجود صديق أو عدد قليل من الأصدقاء يمكن أن يعمل على تعزيز القيمة الذاتية للضحية، فمن المحتمل ألا تزيد صداقات الضحايا من حصولهم على معلومات اجتماعية قيمة، أو تحسن من مؤهلاتهم الاجتماعية، أو توفر سبل للتأثير على الشخصيات الاجتماعية القوية في المدرسة. علاوة على ذلك، من المرجح أن رأس المال الاجتماعي المحدود للضحايا يحول دون دعوتهم إلى التجمعات الاجتماعية حيث ستتاح لهم الفرصة للتفاعل وربما الارتباط مع أقرانهم الذين يمكنهم توفير رأس المال الاجتماعي.

إن افتقار الضحايا إلى رأس المال الاجتماعي يكثف ويطيل من تجاربهم في مجال التنمر والإيذاء، كما يفتقر العديد من الضحايا إلى الأصدقاء أو المعارف الذين يمكنهم حمايتهم من التعرض للتنمر. على سبيل المثال ، من غير المرجح أن يتلقى الضحايا مساعدة من المارة بالنظر إلى أن الأبحاث أظهرت أن ١٠ إلى ٢٠٪ فقط من المارة تدخلوا لحماية ضحايا التنمر. وبالتالي، فإن سلوك التنمر يستمر في كثير من الأحيان دون انقطاع. إن الحصول على رأس مال اجتماعي إضافي في صورة صديق داعم واحد أو مجموعة صغيرة من الأصدقاء المستعدين لدعم الضحية يمكن أن يساعد الضحية على الهروب أكثر من التنمر. ومع ذلك ، غالبًا ما يُنظر إلى الضحايا على أنهم أصدقاء غير مرغوب فيهم نظرًا لتدني مركزتهم الاجتماعية وحرجهم الاجتماعي، مما يجعل من الصعب على الضحايا الحصول على أصدقاء أو رأس مال اجتماعي إضافي.

رأس المال الاجتماعي وإساءة التنمر

من ناحية أخرى، يسهل على المتنمرين الحصول على رأس مال اجتماعي واستخدام تكتيكات التنمر كوسيلة لجمع رأس المال الاجتماعي في شكل حالة اجتماعية. يمارس المتنمرون السلطة، وفرض القوة على أقرانهم الأضعف منهم، حيث ينزل هؤلاء الأقران إلى مرتبة منخفضة في التسلسل الهرمي الاجتماعي.

تشير الشعبية المدركة إلى الحالة الاجتماعية وهي شكل من أشكال رأس المال الاجتماعي لأنها تشير إلى أن أقرانهم ينظرون إلى المتنمرين على أنهم يتمتعون بالسلطة والهيبة الاجتماعية.

هذه القوة تحمي المتنمرين من الوقوع ضحية وتزيد من احتمال قيام أقرانهم بالتجمع خلفهم. في الواقع، غالبًا ما يصبح المتنمرون القادرون على استخدام أساليب الترهيب والإذلال بفعالية زعماء مجموعاتهم.

إن وجود مجموعة من الأتباع المخلصين يعزز من قيمة الفرد الذاتية، وهو أحد فوائد رأس المال الاجتماعي. علاوة على ذلك، فإن كونك قائدًا في المجموعة يوفر فرصًا لإقامة صلات اجتماعية مع قادة المجموعات الأخرى، وبالتالي توسيع نطاق أوراق اعتماد الفرد الاجتماعية من خلال سد رأس المال الاجتماعي. بمجرد أن تجمع المجموعة القوة الاجتماعية، يستفيد أعضاء المجموعة من تلك القوة الاجتماعية ويسعون للحفاظ عليها، وغالبًا ما يستخدمون أساليب التنمر كوسيلة للبقاء على القمة.

قد يتحول المتنمر / الضحايا أيضًا إلى ارتكاب التنمر كوسيلة لاكتساب رأس المال الاجتماعي، وتحسين وضعهم الاجتماعي في الفصل الدراسي، وإنهاء الإيذاء. على سبيل المثال، بينما يتدافع زملاء الدراسة للحصول على رأس مال اجتماعي ، من المحتمل أن يكون المتنمر / الضحايا ضحية، مما يؤدي إلى تدني الوضع الاجتماعي ونقص رأس المال الاجتماعي. ومع ذلك،

بدلاً من الانسحاب مثل معظم الضحايا، قد يبحث المتنمر / الضحايا عن زملاء الدراسة الأضعف للتنمر في محاولة للحصول على رأس المال الاجتماعي وتحسين وضعهم الاجتماعي. في هذا الصدد، يستحوذ المتنمر / الضحايا على سلوك التنمر وزملاء الدراسة الأضعف في محاولة للحصول على رأس المال الاجتماعي.

باختصار، يشير رأس المال الاجتماعي إلى الموارد المضمنة في العلاقات الاجتماعية. يستفيد كل من الأفراد والجماعات من موارد المعلومات والتأثير الاجتماعي والبيانات الاجتماعية وتعزيز الذات التي توفرها العلاقات الاجتماعية. لدى ضحايا التنمر عدد قليل من الأصدقاء أو الروابط الاجتماعية، وبالتالي لديهم رأس مال اجتماعي ضئيل، مما يمنعهم من الخروج من دورهم كضحية. بالمقابل، يستخدم المتنمرون تكتيكات التنمر كوسيلة لاكتساب رأس المال الاجتماعي في شكل شعبية مدركة. غالباً ما ينظر الشباب إلى المتنمرين على أنهم قوية وشعبية، و هذا يمثل شكل من أشكال رأس المال الاجتماعي الذي يحمي الوضع الاجتماعي للتنمر. أخيرًا، يحاول المتنمر/ الضحايا وضع حد لإيذائهم وكسب رأس المال الاجتماعي عن طريق التنمر على أقرانهم الأضعف.

نظرية الهيمنة: الدافع لسلوك التنمر

على الرغم من أن نظرية الهيمنة الاجتماعية *Sidanius & Pratto, ١٩٩٩)* ونظرية الهيمنة (*Long & Pellegrini, ٢٠٠٣)* مترابطتان بشكل وثيق، تركز نظرية الهيمنة الاجتماعية على التسلسلات الهرمية الاجتماعية القائمة على المجموعة بينما تركز نظرية الهيمنة على التسلسلات الهرمية الاجتماعية الفردية. يقول المستأجر الأساسي للمعاملة الخاصة والتفضيلية أن جميع المجتمعات تتألف من تراتبيات اجتماعية قائمة على أساس جماعي تستند إلى الجنس (على سبيل المثال، يتمتع الذكور بسلطة أكبر من الإناث)، والعمر (على سبيل المثال، يتمتع البالغون بسلطة أكبر من الأطفال)، ونظام محدد تعسفي (على سبيل المثال، اختلافات المجموعة ذات الأهمية الاجتماعية مثل العرق أو الطبقة الاجتماعية التي تخلق تسلسلات هرمية.

يتم تشكيل هذه التسلسلات الهرمية الاجتماعية القائمة على المجموعات من خلال آليات القمع والتمييز والظلم. تقوم المجموعات المهيمنة بقمع المجموعات الأقل قوة لتشكيل تسلسل هرمي مع مجموعة واحدة أو عدة مجموعات مهيمنة في الأعلى بينما المجموعات الفرعية تُجبر على التراجع. تمتلك المجموعة المهيمنة كمية غير متناسبة من "... القيمة الاجتماعية الإيجابية، أو كل تلك المواد والأشياء الرمزية التي يسعى الناس من أجلها"، في حين أن الجماعات التابعة تمتلك كميات غير متناسبة من القيمة الاجتماعية السلبية. في التسلسلات الهرمية الاجتماعية القائمة على المجموعة، فإن الحالة الاجتماعية والسلطة التي يتم تعبها الأفراد مستمدة من عضويتهم الجماعية بدلاً من الخصائص الفردية.

نظرية الهيمنة وإساءة التنمر

تعد الرغبة في التنمر والهيمنة عاملاً محفزًا رئيسيًا يغذي سلوك التنمر ويستخدم المتنمرون الترهيب والإذلال كوسيلة للحصول على السلطة. توفر نظرية الهيمنة الاجتماعية ونظرية الهيمنة نظرة ثاقبة ديناميكية التنمر، حيث تشير كلتا النظريتين إلى أن الشباب يستنكرون بعضهم البعض في محاولاتهم لاكتساب الهيمنة الجماعية والمستويات الفردية، ثم الحفاظ على وضعهم الاجتماعي من خلال التنمر المستمر. وبعبارة أخرى، يتم استخدام التنمر كوسيلة لإقامة والحفاظ على الهيمنة.

التنمر عملية جماعية وتملي المجموعة النظيرة ما إذا كان التنمر قادر على تثبيت الهيمنة. على سبيل المثال، إذا كان الزملاء يحترمون ويدعمون المتنمر، فإن المتنمر يكتسب الهيمنة والقوة الاجتماعية داخل الفصل. علاوة على ذلك، إذا أصبح المتنمر قائدًا لعصابة من أتباع الإعجاب، فقد يواجه أعضاء الزمرة قوة عالية داخل الفصل الدراسي بناءً على عضويتهم في مجموعة يقودها فرد قوي ومحترم. للحفاظ على الهيمنة الاجتماعية، ستستخدم هذه المجموعة

التنمر المستمرة كوسيلة لقمع أعضاء الطبقة الأقل قوة. في الواقع، فإن الشباب الذين يرغبون في الهيمنة يتصرفون بعنف ويستنشقون الآخرين للحصول على المكانة الاجتماعية.

على النقيض من التسلسل الهرمي الاجتماعي القائم على المجموعة، يتم تشكيل التسلسلات الهرمية الاجتماعية الفردية عندما يكتسب الفرد المكانة الاجتماعية والسلطة باستخدام الخصائص الشخصية مثل أسلوب القيادة الكاريزمية أو الذكاء.

على سبيل المثال، في ديناميكية التنمر ، يمكن عادةً تعريف المتنمرين "الزعماء"، وقد يستخدم هؤلاء الشباب جاذبيتهم ومهاراتهم لإذلال زملائهم في الصف الأقل قوة كوسيلة لاكتساب مكانة اجتماعية وتأسيس هيمنة. في الواقع، أشارت الأبحاث إلى أن التنمر هو وسيلة ناجحة للحصول على الهيمنة؛ بالمقارنة مع الأولاد غير العدائيين في الصف السادس، كان الفتيان الصغار أكثر قدرة على الوصول إلى الفتيات، وكثيرًا ما كان ينظر إلى المتنمرين على أنها شعبية لدى زملائهم في الفصل.

ومع ذلك، فإن المتنمرين لا ينجحون دائمًا في سعيهم للهيمنة وبعضهم لا يحصلون على شعبية. هناك خصائص معينة مثل الجاذبية البدنية والرياضية والملابس الأنيقة تزيد من احتمالية حصول المتنمرين على الهيمنة وأن ينظر إليهم على أنهم أقوياء وشعبية من قبل زملائهم في الفصل.

كل من التسلسل الهرمي الاجتماعي الفردي والجماعي لهما صلة بديناميكية التنمر. هدف المتنمر المتمثل في اكتساب القوة والمكانة هو هدف فردي يتطلب القدرة على إنشاء تسلسل هرمي اجتماعي فردي. ومع ذلك، يعتمد تحقيق هذا الهدف على قبول مجموعة الأقران وتقييم سلوك التنمر، بالإضافة إلى تشكيل مجموعة تخلق تسلسل هرمي اجتماعي قائم على المجموعة. ثم يتم الحفاظ على هذه التسلسلات الهرمية من خلال التنمر المستمر والإذلال من الضحايا.

غالبًا ما يظهر أعلى مستويات العدوان أثناء تشكيل المجموعة عندما يتشكل التسلسل الهرمي الاجتماعي، مع انخفاض العدوان بعد تشكيل التسلسل الهرمي. أثناء عملية التكوين، عندما لا يكون قد تم تثبيت الهيمنة الاجتماعية بعد، فمن المحتمل أن يستخدم الشباب التنمر كوسيلة للتنافس على منصب اجتماعي مهيمن. في الواقع، تبلغ معدلات التنمر ذروتها في الصف السادس ثم تنخفض في جميع المدارس المتوسطة والثانوية. قد تؤدي معدلات التنمر المرتفعة في بداية المرحلة المتوسطة إلى إنشاء نظام اجتماعي مع انتقال الشباب إلى بيئة مدرسية جديدة وسياق اجتماعي جديد. على الرغم من انخفاض المعدلات بعد ذلك، يستمر التنمر في المستويات الأدنى للحفاظ على التسلسل الهرمي الاجتماعي.

مثال على الطريقة التي يمكن بها استخدام التنمر لإقامة هيمنة اجتماعية يمكن العثور عليها في التنمر الترابطي بين الفتيات. يرتبط التنمر العلائقي (في العلاقات) والعدوان الترابطي ارتباطًا وثيقًا ولكنهما متميزان، يتميزان في المقام الأول بما إذا كان السلوك قابل للتكرار. التنمر العلائقي متكرر ومستمر ، في حين يقتصر العدوان العلائقي على بعض الأعمال المنعزلة. الهدف من التنمر العدائي والعدوان هو إلحاق الضرر بسمعة الضحايا والعلاقات الاجتماعية، ويشمل ذلك إجراءات مثل نشر الشائعات واستبعادها وتجاهلها ونشرها صورًا محرجة للضحية عبر الوسائل المادية أو الإلكترونية . هذه الأشكال من العدوان العلائقي أقل وضوحًا وانتقائية من العدوان البدني، مما يجعلها فعالة لأن غالبًا ما يكتشفها البالغون. علاوة على ذلك، فإن الافتقار إلى العدوان العلني يجعله جذابًا بشكل خاص للفتيات، وبالتالي فقد وجدت بعض الدراسات أن الفتيات أكثر عرضة من الأولاد للعدوان العلائقي.

خلال فترة المراهقة، تعد العلاقات هي النقطة المحورية في حياة العديد من الفتيات. نظرًا لأن هذه العلاقات الاجتماعية في حالة تغير مستمر، تواجه الفتيات منافسة مستمرة للحصول على الهيمنة الاجتماعية، والتي تقاس بالشهرة

والوضـع الاجتمـاعي. غالبًـا مـا يـتم تأسـيس الهيمنـة الاجتماعيـة مـن خـلال التنمر العلائقي المستخدم لإنشاء تحالفات بين بعض الفتيات مع قلب الفتيات ضـد بعضـهن البعض. "في الواقع، يتم تعريف الشعبية نفسها في جزء كبير مـن قـدرة فتاة واحدة على تحويل صديقاتها ضد شخص آخر...بنـاء التحـالف علامـة علـى تأكيد الأقران، وهو عقد غير معلن..يعني...لن يتم التخلي عن الفتاة".

إن الرغبة فـي الهيمنـة حـافز لسلوك التنمر، و تشمل الاستراتيجيات التـي تستخدمها الفتيـات المتنمـرات للحصـول علـى الهيمنـة وترحيل الآخـروات إلـى وضع اجتمـاعي أقل انتشـار الشـائعات والقيل والقـال والاستبعاد والتجاهل. هذه التكتيكات غالبًا مـا تكـون ناجحـة. أظهـرت الأبحـاث التـي أجريت مـع فتيـات مـن الصف السابع والتاسع أن العدوان العلائقي كان مرتبطًا بزيـادة الشـعبية المدركـة مع مرور الوقت. أي أنه كلما انخرطت الفتاة في عدوان علائقي، زاد احتمـال أن تنظر إليها زميلاتهـا فـي الفصـل علـى أنهـا تمتلك القوة. يمكـن أن يـؤدي الإدراك المتزايد أو "السمعة" للقوة بين المجموعة إلى زيادة شعبية المتنمر.

إن كلا من التسلسل الهرمـي الاجتمـاعي الفـردي والجمـاعي يتشكل بسـبب العدوان العلائقي. كما أن الفتيات الأكثر جاذبية في التعامل مع الآخرين هن أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات العدوان العلنـي بنجـاح لكسـب الاحتـرام والشـعبية والوضع الاجتماعي لأنفسهن. إذا اتبعت فتيات أخريات الجاني وشكلن مجموعـة أو زمـرة، فـإن التسلسـل الهرمـي الاجتمـاعي القـائم علـى المجموعـة يتشـكل لأن المجموعة تشترك في الهيمنة الاجتماعية وسيتم منح أفراد هذه المجموعـة القـوة الاجتماعية. إذا انضم الأفراد إلى مجموعة تابعة للوضـع الاجتمـاعي للمجموعـة، فغالبًـا مـا يتعرضـون للضـغوط لتـولي خصـائص تلـك المجموعـة، ممـا يعـزز التجانس. إذا كان التنمر أو العدوان العلائقي أداة لتلك المجموعـة، فمـن المحتمـل أن يصـبح الأعضـاء الجـدد اجتماعيًـا بسـرعة لاسـتخدام تكتيكـات التنمـر. فـي الواقع، بعد عملية التنشئة الاجتماعية هذه، قد تحجم عضو المجموعة عن

مغادرة المجموعة لأن المغادرة قد تزيد بشكل كبير من خطر أن تصبح الضحية المستهدفة للمجموعة.

نظرية الإذلال: لماذا الهيمنة مؤلمة وتؤدي إلى نتائج سلبية للضحية

الإذلال هو: "انتقاص علني مفرط"،و يحدث عندما يكشف شخص أكثر قوة علنًا عن أوجه القصور لدى ضحية أضعف منه، و يشعر أن العلاج غير مبرر. إن مفهوم الإذلال يختلف عن العار. يمكن للفرد أن يخجل من نفسه،في حين أن الإذلال يتطلب عملاً من وكيل خارجي يولد مشاعر العجز في الضحية. علاوة على ذلك، يؤدي الخجل إلى شعور داخلي بالقصور والإحراج، في حين أن الإذلال غالباً ما يسبب الغضب تجاه الجاني والرغبة في الانتقام. على العكس، يمكن أيضًا تحويل الغضب الناتج عن الإذلال إلى الداخل على شكل اكتئاب. ردود الفعل الانفعالية هذه شائعة جدًا للضحايا بعد حوادث التنمر.

الإذلال و التنمر:

إن آثار الإذلال بعيدة المدى وتؤثر على الفرد المهان وكذلك المجتمع المحيط، وبالتالي، يعتبر الإذلال عائقًا كبيرًا أمام التنمية البشرية الإيجابية. من الانسجام في ملاعب ما قبل المدرسة إلى السلام العالمي، تعطل تجارب الإذلال التماسك الاجتماعي. إن ضحية التنمر تعتبر شكل من أشكال الإذلال، بالنظر إلى أن التنمر يحدث عادة بشكل عام، ويتضمن إخضاع ضحية أقل قوة، وتأثيره على المجتمع المدرسي بأكمله عن طريق ضعف تماسك المجتمع.

تعالج نظرية الإذلال التي وضعها ليندنر *(Lindner's , ٢٠٠١a, ٢٠٠٦)* الإذلال على نطاق عالمي (على سبيل المثال، مشاعر الإذلال بين الشعب الألماني بعد الحرب العالمية الأولى مهدت الطريق لظهور هتلر في السلطة). ومع ذلك، يمكن تطبيق هذه النظرية أيضًا على التنمر المدرسية لإلقاء الضوء

علـى الـدور الـذي يلعبـه الإذلال فـي نتـائج الضـحايا و التنمـر / الضـحايا، وكذلك لتوضيح كيف يمنع التنمر من تكوين بيئة مدرسية سلمية ومتماسكة.

تعد الطبيعة البينشخصية للإهانة ضرورية لفهم وتطبيق نظرية ليندنر. صاغ كلاين *Klein (١٩٩١)* مصطلح الإذلال الديناميكي لتسليط الضوء على حقيقة أنه على الرغم من أن الإذلال هو شعور شخصي مكثف، إلا أن الإذلال يتولد عن التفاعلات الاجتماعية وديناميات العلاقات مثل التنمر.

ينطـوي الإذلال علـى "إخمـاد وضـغط"، ولـه قـوة هائلـة لدرجـة أنـه يعتبـر "قنبلـة نوويـة للانفعـالات".مع ظهـور حقـوق الإنسـان والاعتـراف بـأن جميـع الأشخاص يستحقون الكرامة، أصبح إهانة شخص آخر خطأً معنويًا وأخلاقيًا. إن الأساس لنظرية ليندنر يتمثل في فكرة أن رغبة جميع البشر يستحقون الاحترام والإذلال ينتهك هذا الحق الإنسـاني الأساسـي، ممـا يـؤدي إلـى تآكل العلاقـات الشخصية وتداخل التماسك الاجتماعي.

تنطـوي ديناميكيـة الإهانـة علـى ثلاثـة أدوار: المهـين (أي الشـخص الـذي يُلحق بالإهانـة)، الضـحية (أي الشـخص الـذي يتعـرض للإهانـة)، والشـهادة (أي الشخص أو الأشخاص الذين يلاحظون ويتحققون من حدوث الإذلال. إن المتنمر يهين الضحايا جسديًا أو لفظيًا أو علنيًا لإذلالهم، ممـا يرفـع ضـحاياه إلـى مكانـة اجتماعيـة أقل فـي محاولـة لإقامـة سلطته هـو. بنـاءً علـى عمـل سـميث *Smith* (٢٠٠١) ، افترض ليندنر (٢٠٠٦ ، ٢٠٠٣) أن الإذلال له أربعة أشكال:

إهانة الغزو: يستخدم الفرد إهانـة الغـزو لفـرض تسـاوي سـابق فـي منصـب تـابع. الغزو المهين هو مقدمة للتنمر لأن هذا الشكل من الإذلال يؤسس الفرق فـي القوة الملازم لديناميكية التنمر. على سبيل المثال ، إذا كانت فتاتان مراهقتان مـن نفس الوضـع تتنافسـان علـى منصـب "ملكـة النحـل" مـن فئـة اجتماعيـة مرغوبـة، يمكـن أن تسـتخدم فتـاة واحـدة العـدوان العلائقـي (علـى سـبيل المثـال، انتشـار الشائعات، الإقصـاء) لإذلال منافستها وتحويل فتياتها الأخريات ضد المنافس،

وبالتالي تهبط منافستها إلى مركز اجتماعي أقل و ثم يوجد فرق في القوة.

يستخدم تعزيز الإذلال للحفاظ على التسلسل الهرمي الاجتماعي الذي أنشأه إهانة الغزو. بإتباع المثال أعلاه، ستواصل ملكة النحل الجديدة نشر الشائعات حول واستبعاد منافستها كوسيلة للإهانة المستمرة للحفاظ على إخضاع منافستها.

يستخدم إذلال الإبعاد كوسيلة لإنشاء تفاضل أكبر في القوة بين المهين والضحية. إذا أرادت ملكة النحل الجديدة ضمان الوفاة الاجتماعية الكاملة لمنافسها، فيمكنها أن تستخدم إذلالًا لإبعاد لتخريب صداقات منافستها الجديدة عن طريق زيادة شدة وتواتر التنمر؛ وبالتالي، يجعل منافستها تبدو غير مرغوب فيها اجتماعيًا و تنزلها إلى وضع اجتماعي أقل.

إذلال الإقصاء يمثل أكثر أشكال الإذلال قسوة ويتضمن إبعاد الضحايا تمامًا عن طريق نفيهم أو قتلهم. في عالم التنمر، يحدث هذا الشكل من الإذلال إذا كانت ملكة النحل تضمن أن كل فرد في الفصل تجاهل منافسها تمامًا، ربما حتى تترك المنافسة المدرسة أو في الحالات القصوى تنتحر.

إن إهانة التعرض للتنمر تنتهك حاجة الفرد الأساسية إلى الاحترام والاعتراف، كما أن الإذلال يقوض أيضًا المكانة الاجتماعية، ويولد الألم النفسي للنبذ. إن التعرض للتنمر يؤدي إلى الغضب؛ هذا الغضب يمكن أن يكون خارجيا مثل الانتقام أو داخليا مثل الاكتئاب. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للتعبير الخارجي عن الغضب باعتباره انتقامًا أن يتخذ شكل التنمر، والذي يتناسب مع وصف المتنمر/ الضحية كشخص يقع ضحية للتنمر، ولكن أيضًا يتنمر على الآخرين. في المقابل، يستوعب الضحايا الآخرون الإذلال ويشعرون باليأس الشديد الذي يظهر كاكتئاب؛ يفسر رد الفعل هذا على الإذلال سبب ارتفاع معدلات الإصابة بالاكتئاب لدى الضحايا مقارنة بالشباب غير المعرضين للتنمر.

أشارت البحوث إلى أن الإذلال يؤدي إلى تفاقم النزاعات بين الأشخاص، ويؤدي إلى مشاعر سلبية قوية. على سبيل المثال، أفاد الأفراد الذين أعلنوا عن تعرضهم للإذلال من قِبل الشركاء أيضًا بأنهم يشعرون بالكراهية تجاه الشركاء ويميلون إلى الانسحاب. كشفت المقابلات النوعية مع ١٠ طلاب و ١٠ مدرسين أن تجارب الإذلال مثل التنمر قد أسفرت عن تعاطي المخدرات، ومشاكل الحضور، والتسرب من المدرسة، والأفكار الانتحارية.

بالنظر إلى ردود الفعل القوية هذه للإذلال، يمكن اعتبار الإذلال المستمر المكثف شكلاً من أشكال الصدمة. في الآونة الأخيرة، تمت دراسة إيذاء التنمر كشكل من أشكال الصدمات الشخصية .تؤدى الصدمات الشخصية، مثل التنمر إلى تآكل قدرات الضحايا على تكوين ارتباطات اجتماعية و انفعالية مع الآخرين، مثل عدم القدرة على الالتحاق بنجاح بمجموعة من النظائر أو بالمدرسة، علاوة على ذلك يهدد السلامة الجسدية للضحايا، الذين يفيدون غالبًا عن شعورهم بالخوف والعجز. إن تنمر الإيذاء هو شكل من أشكال الإذلال والصدمات الشخصية التي تجعل تكوين العلاقات والحفاظ عليها صعبًا على الضحية.

إن الآثار السلبية للعلاقة التنمر ليست معزولة للضحايا. تسببت حوادث التنمر والإذلال في تعطيل التماسك الاجتماعي في المدرسة والفصول الدراسية. على الرغم من أن غالبية الشباب لا يشاركون بشكل مباشر في دينامية التنمر، فإن مشاهدة الإذلال المستمر لزميل الدراسة يؤدي إلى تآكل مشاعر المارة (المتفرجين) بالسلامة والأمن ويتركهم يتساءلون باستمرار "هل سأكون التالي؟" الخوف من أن يصبح الضحية التالية ومعاناة نفس النوع من الإذلال الذي شهدوه يجعل من غير المحتمل أن يتدخل المارة (المتفرجون) لمساعدة الضحايا. بدلاً من ذلك، غالبًا ما يشاهد الشباب التنمر بشكل سلبي أو يدعمون المتنمر. إن الرغبة في الحفاظ على السلطة تشجع المتنمرين على مواصلة التنمر والخوف من الإهانة يدعم الصمت الضمني من جانب المارة(المتفرجين).

في الواقع، يبدو أن الخوف من الذل " هو أحد أقوى الدوافع للسلوك الإنساني الفردي والجماعي". يخلق الخوف من أن تصبح ضحية جوًا من الخوف وعدم الثقة ويزيد من تآكل العلاقات ويعطل التماسك الاجتماعي.

إن الأحداث شديدة الانفعالية والشخصية المهمة، مثل التعرض للتنمر، يتذكرها المرء بتفصيل كبير. غالبًا ما يتم تخزين الأحداث الصادمة على مستوى الحسية الجسدية، أي، يتم تخزين الأحداث الشخصية شديدة الانفعالية كصور بصرية أو أحاسيس متعلقة بالصدمة وتلك الصور المرئية تستمر بمرور الوقت. في الواقع، فإن "الملاحظات المتكررة حول طبيعة الذكريات المؤلمة أدت إلى فكرة أن الذكريات المؤلمة قد تكون مشفرة بطريقة مختلفة عن ذكريات الأحداث العادية...". يسهل مقدار معتدل من الضغوط و التوترات مثل تلك الموجودة في لقاءات التنمر، بالفعل الذاكرة. وقد تم دعم هذا التأكيد من خلال الأبحاث التي تشير إلى أن البالغين الذين تعرضوا للتنمر أثناء الطفولة يواصلون تذكر تفاصيل تجارب الإيذاء التي تعرضوا لها بعد سنوات.

على سبيل المثال، سألت دراسة استعادية باستخدام عينة من ٦٠ شخصًا بالغًا (متوسط العمر ٢٩.٧ عامًا) الذين تعرضوا للتنمر كأطفال بسبب ميولهم الجنسية المدركة، المشاركين عن ضحية التنمر. تضمنت الأسئلة من الذي قام بالتنمر، وكيف تم التنمر، وأين ومتى حدث التنمر، ومن الذي أخبروه عن التنمر. أجاب المشاركون أيضًا على أسئلة حول العمر الذي عرفوا فيه لأول مرة أنهم مثليون أو ثنائيي الجنس. تمت إعادة مقابلة المشاركين بعد ١٢-١٤ شهرًا وطُرح عليهم نفس الأسئلة.

كانت غالبية الإجابات حول التعرض للتنمر في المرة الأولى مرتبطة بشكل كبير بالإجابات في المرة الثانية. على وجه التحديد ، ذكر المشاركون باستمرار أشكال التنمر التي تحملوها، وكذلك الموقع المحدد الذي حدث فيه التنمر، مما يشير إلى مدى حيوية هذه الاستجابات. تم تذكر ذكريات مهينة. ومع

ذلك، لم يظهر المشاركون على نفس المستوى من تذكر الأحداث اللاحقة، بما في ذلك من أخبر الضحية عن التنمر وفي أي عمر قام الشخص بتنمية الوعي بتوجهه الجنسي.

تم استدعاء هذه الأحداث اللاحقة بتناسق أقل ولم تكن مرتبطة بشكل كبير بين المرة الأولى و المرة الثانية. تسلط هذه النتائج الضوء على أن الأحداث التي تسببت في قدر أقل من الإهانة لم يتم تذكرها بنفس القدر من الحيوية مثل ذكريات الأحداث التي تسببت في ارتفاع مستويات الإذلال، بما في ذلك التعرض للتنمر. علاوة على ذلك، فإن البالغين الذين وقعوا ضحية كأطفال هم أكثر عرضة لخطر الإصابة بالاكتئاب والقلق، مما يشير إلى أن ذكريات التنمر ثابتة وتؤثر سلبًا على الصحة العقلية للضحايا في مرحلة البلوغ.

باختصار، إيذاء التنمر شكل من أشكال الإذلال ويمكن اعتباره صدمة شخصية. يتم استخدام التنمر لإنشاء تسلسل هرمي للمكانة الاجتماعية حيث يتواجد المتنمرون على القمة ويتم ترحيل الضحايا إلى وضع اجتماعي أقل.

إن وجود التنمر في المدارس يؤدي إلى تآكل التماسك الاجتماعي لأن التنمر يغذي الخوف واسع النطاق من أن تصبح الضحية التالية ومن الإذلال العلني. إن رؤية إيذاء التنمر كشكل من أشكال الإذلال يبرز سبب استمرار ذكريات إيذاء التنمر ويمكن أن يؤثر على نتائج البالغين.

نظرية الثقافة التنظيمية: كيف تؤثر ثقافة ومناخ المدرسة على التنمر

تشير الثقافة إلى القيم والمعتقدات والطقوس والعادات المشتركة. على الرغم من تطبيقها عادة على المجموعات العرقية أو الدينية، فإن مفهوم الثقافة ينطبق أيضًا على المنظمات، وللمنظمات ثقافات فريدة تؤثر على نجاحها.

في الواقع، فإن أساس نظرية الثقافة التنظيمية هو فكرة أن كل منظمة لديها ثقافة خاصة بها. بمعنى أن القواعد التنظيمية والمعتقدات والسلوكيات تؤثر على كيفية عمل المؤسسة وحل المشكلات. غالبًا ما يشار إلى الثقافة التنظيمية في سياق المدرسة باسم الثقافة المدرسية أو المناخ المدرسي.

تعد الثقافة المدرسية مفهومًا أوسع من المناخ المدرسي وتشير إلى "القواعد والتقاليد والأعراف والتوقعات غير المكتوبة [المدرسة] التي يبدو أنها تتخلل كل شيء . ". مناخ المدرسة أكثر تحديدًا ويشير إلى "الجودة والشخصية" للمدرسة ويتضمن عناصر مثل مستوى الأمان الاجتماعي و الانفعالي والبدني ؛ وجود سلوك محترم؛ التركيز على أهمية التعلم؛ والتعاون بين الطلاب والأسر والمعلمين. تؤثر الثقافة المدرسية والمناخ بشكل كبير على معدلات مشاركة الشباب في السلوكيات المحفوفة بالمخاطر في البيئة المدرسية. على سبيل المثال، وجد كلاين وكورنيل وكونولد (٢٠١٢) أن المناخ المدرسي أوضح ٦٦ ٪ من التباين في سلوكيات مخاطر الشباب (على سبيل المثال ، كما تم قياسه بواسطة ثمانية عناصر من نظام مراقبة سلوك الشباب مثل: " شاركت في قتال بدني " أو "شعرت باليأس "). وفقًا لذلك ، ترتبط الثقافة المدرسية والمناخ بمشاكل اجتماعية أخرى مثل التنمر.

تشير ثقافة المدرسة ومناخها الإيجابي إلى الشعور بالأمان ووجود الدعم؛ يدرك المعلمون احتياجات طلابهم، ويتدخلون في النزاعات الاجتماعية مثل التنمر، ويشجعون الطلاب على الدفاع عن بعضهم البعض. وبالتالي، يرتبط المناخ المدرسي الإيجابي بشكل كبير بسلوك أقل تنمرًا.

وسيتبع ذلك أن العكس هو الصحيح أيضًا: زيادة معدلات التنمر سوف ترتبط بمناخ المدرسة السلبي. على سبيل المثال، إذا رفض المعلمون شكاوى الطلاب من التنمر أو يحط من الطلاب أمام أقرانهم، فمن المحتمل أن يشعر هؤلاء الطلاب بالانتقاص، وقد يعتقدون أنه من المقبول محاكاة سلوك المعلمين المهين من خلال التنمر على زملائهم في الفصل. علاوة على ذلك، تؤثر

المشاركة في لباتنمر سلبًا على تصورات الطلاب حول المناخ المدرسي. بالمقارنة مع الطلاب غير المشاركين في ديناميكية التنمر، فإن هؤلاء الطلاب الذين شاركوا بشكل كبير في التنمر يعتبرون المدرسة أقل أمانًا والبالغين أقل استعدادًا للتدخل نيابة عنهم

تبرز العلاقة بين الثقافة المدرسية والمناخ وسلوكيات التنمر سبب استخدام التدخلات المتعلقة بالتنمر، مثل برنامج الوقاية من التنمر في أولويوس، مدخل المدرسة ككل الذي يركز على تغيير ثقافة المدرسة ومناخها.

للتأثير على سلوك التنمر، يجب أن تلتزم المؤسسة المدرسية بأكملها - الطلاب والمعلمين والموظفين والمسؤولين وأولياء الأمور والمجتمع- بمهمة مكافحة التنمر. علاوة على ذلك، يجب أن تلتزم المنظمة المدرسية بتغيير الثقافة التنظيمية الحالية للمدرسة من أجل تحقيق مهمة مكافحة التنمر.

على سبيل المثال، إن برنامج الوقاية من التنمر في أولويوس عبارة عن برنامج كامل لتغيير المدرسة" ، يستهدف المدرسة والفصول الدراسية والفرد والمجتمع. إن هدف برنامج الوقاية من التنمر في أولويوس هو تغيير القواعد حول سلوك التنمر وإعادة هيكلة البيئة المدرسية بحيث يكون احتمال حدوث التنمر ومكافأتها أقل". كما أن الاحتضان الكامل لمدى التغيير الذي يجب أن يحدث لنجاح تدخلات التنمر يتطلب من المدارس أن تكون منظمات تعليمية يتم تعريفها من خلال "... مجموعة أساسية من الشروط والعمليات التي تدعم قدرة المنظمة على تقدير ، واكتساب ، و استخدام المعلومات والمعرفة الضمنية المكتسبة من الموظفين وأصحاب المصلحة للتخطيط والتنفيذ وتقييم الاستراتيجيات بنجاح لتحقيق أهداف الأداء.

لا تتأثر سلوكيات التنمر بالثقافة المدرسية فحسب، بل يؤثر وجودها أيضًا على الثقافة المدرسية والمناخ. لن تكون الجهود المبذولة لتغيير معدلات سلوكيات التنمر فعالة بدون تغييرات أساسية في ثقافة المدرسة. لا يمكن إجراء

تغييرات بهذا الحجم إلا عندما يكون مدير المدرسة على استعداد لتعزيز مدخل مفتوح وتعاوني لحل المشكلات، والذي يعد سمة مميزة لمنظمة تعليمية. يجب أن تبحث الأبحاث المستقبلية ما إذا كان النجاح المحدود للتدخلات المضادة للتنمر المنفذة في المدارس الأمريكية حتى الآن يرتبط بعدم وجود تغيير في الثقافة المدرسية، ومقاومة المدارس للتغيير، والتزام المدرسة بالحد الأدنى لتصبح منظمة تعليمية.

التضمينات لممارسة العمل الاجتماعي:

غالباً ما يعمل الأخصائيون الاجتماعيون في المدارس والمجتمع مع الشباب المشاركين في ديناميكية التنمر. على وجه التحديد، قد يُطلب من الأخصائيين الاجتماعيين تقييم وضع التنمر من خلال تحديد التنمر والضحية ثم التدخل لإنهاء التنمر. يجب على الأخصائيين الاجتماعيين استخدام النظريات والمعلومات الواردة في هذا الفصل للحصول على فهم أكثر شمولًا لما يمكن أن يحفز سلوك التنمر وكيف يمكن أن يؤثر هذا السلوك على التنمر. إن فهم التدافع الملازم لرأس المال الاجتماعي، والسلطة، والسيطرة على الشبكات الاجتماعية أمر بالغ الأهمية حتى يتمكن الأخصائيون الاجتماعيون من تحديد كيفية ومتى وأين يتدخلون لتحقيق أكبر قدر من التأثير.

إن تنمية رأس المال الاجتماعي تدور حول الوصول إلى المعلومات والموارد والعلاقات والأدوار. يمكن للعاملين الاجتماعيين المساعدة في توجيه تكوين شبكة اجتماعية صحية عن طريق تسهيل تشكيل المجموعة بشكل نشط، وخاصة أثناء تطوير المجموعة في وقت مبكر (على سبيل المثال ، في بداية المرحلة المتوسطة أو الفصل الدراسي الأول من الصف التاسع). يمكن أن تسهل أنشطة المجموعة المهيكلة بشكل كبير تكوين شبكة اجتماعية إيجابية، بدلاً من السماح بالركاب بدون قيادة لأعضاء المجموعة للسيطرة. يجب تجميع مجموعات فرعية متنوعة من الطلاب معًا للتعرف على بعضهم البعض وتوسيع نطاق تنمية المجموعة الاجتماعية. هذا مفيد بشكل خاص للطلاب

المنطويين الذين يميلون إلى الانسحاب، مما يزيد من مخاطر العزلة والإيذاء. في الواقع، يمكن أن يساعد الأخصائيون الاجتماعيون هؤلاء الطلاب في العثور على أدوار قيمة يلعبونها في المجموعات الاجتماعية (مثل فرقة السير، صحيفة المدرسة)، مما يشجعهم على المشاركة الفعالة بدلاً من التهميش.

تساعد نظرية الهيمنة على تأطير التفاعل من حيث القوة والتحكم والإخضاع. كمحترفين، عادة ما يتم اجتماعيا مع الأخصائيين الاجتماعيين لمعرفة عدم المساواة في القوة؛ ومع ذلك، غالبًا ما تُرى التباينات من حيث العرق والعرق والطبقة والجنس والميل الجنسي. مع مراعاة أهمية هذه الفئات، يجب على الأخصائيين الاجتماعيين الذين يتعاملون مع حالات التنمر أن يأخذوا في الاعتبار الاختلافات في القوة بسبب الميزات الجسدية والمهارات الشخصية والإعاقة الاجتماعية وغيرها من الخصائص التي تميز طفل واحد عن غيره من الأطفال. قد يصبح الأطفال أهدافًا للإيذاء نظرًا لكونهم أقصر من اللازم، أو طويل القامة، أو ثقيل جدًا، أو نحيفين، أو أذكياء للغاية، أو أذكياء بدرجة كافية، والعديد من السمات الأخرى.

يجب أن يحدد الأخصائيون الاجتماعيون الطلاب الذين يتسمون بالهدوء والوعي الذاتي والعزلة وعلى هامش المجموعات الاجتماعية. ينبغي جلب هؤلاء الضحايا والضحايا المحتملين في مجموعات اجتماعية مرحب بها، ترتبط بالأطفال ذوي الأداء العالي أو الموجهين الكبار لتنمية الصداقات، ومنحهم الفرصة للعب نوع من الدور في المجتمع المدرسي لتطوير اعتزازهم بمساهمتهم الاجتماعية. باختصار، يجب على الأخصائيين الاجتماعيين البحث عن الأطفال على هامش البيئة الاجتماعية وإيجاد طرق لمشاركتهم.

غالباً ما يرغب المتنمرون في الحصول على السلطة ويرغبون في استخدام استراتيجيات معادية للمجتمع، مثل الإذلال، للحصول على هدفهم. إدراكًا لهذه الحاجة الأساسية، يمكن للعاملين الاجتماعيين مساعدة المتنمرين في إيجاد طرق أقل تدميرًا واجتماعية لاكتساب شعور بالقوة والثقة. مثل الضحايا،

قد يشعر المتنمرون أنهم على هامش مجموعات الأقران الاجتماعية. ومع ذلك، فإنهم يتعاملون من خلال إنشاء مجموعات فرعية معادية للمجتمع خاصة بهم ، وتوليد رأس المال "المعادي للمجتمع" بدلًا من رأس المال الاجتماعي الإيجابي. وإدراكًا لذلك، يمكن للعاملين الاجتماعيين مساعدة المتنمرين على اكتساب الاحترام والسيطرة بطرق إيجابية من خلال الوصول إلى الأدوار الاجتماعية وفي تنمية الصداقات التي لا تستند إلى القوة والسيطرة.

مثلما تبنت المدارس سياسات عدم التسامح مطلقًا مع التنمر ، يجب التعامل مع تجارب الإذلال بسرعة وبنتائج واضحة. يجب تأديب الجناة ؛ ينبغي تقديم علاج مدرك للصدمة للضحايا الذين يتعاملون مع الإذلال العلني. بالنظر إلى أن تجارب الإذلال لها آثار خطيرة وبعيدة المدى على الحياة الانفعالية للطفل، يجب على الأخصائيين الاجتماعيين مساعدة الطفل على التعبير عن مشاعره أو التواصل مع الطلاب الآخرين. من غير الصحي أن تنسحب الضحية من المشاركة الاجتماعية و تذوت (تجعلها داخلية ذاتية) تجربة الإذلال.

الاستنتاج:

يمكن فهم تعقيدات ديناميكية التنمر بشكل أفضل من خلال عدسات نظريات مختلفة تساعد في توضيح الفروق الدقيقة في هذه العملية الاجتماعية. تسلط نظرية رأس المال الاجتماعي الضوء على ديناميكية التنمر لأن المتنمرين غالبًا ما يستخدمون التنمر كوسيلة للحصول على رأس المال الاجتماعي وحمايته، مما يزيد من قوتهم ويمنحهم الموارد اللازمة لمواصلة التنمر والحصول على رأس مال اجتماعي إضافي.

في المقابل، يفتقر الضحايا إلى رأس المال الاجتماعي، مما يجعل من المستحيل عليهم التخلي عن وضعهم كضحية. الرغبة في الهيمنة هي عامل محفز آخر للتنمر ويستخدم التنمر كوسيلة لاكتساب السيطرة الجماعية والفردية. من النتائج الخطيرة لهذه الهيمنة الاجتماعية إهانة الضحايا، مما يؤدي إلى نتائج

سلبية للضحية مثل الاكتئاب والغضب والذكريات الدائمة لأحداث التنمر. أخيرًا، على الرغم من أن التنمر المدرسي يحدث بين مجموعات صغيرة من الطلاب، فإن وجوده يؤثر سلبًا على ثقافة المدرسة ومناخها، مما يبرز الحاجة إلى تدخلات مدرسية كاملة. باستخدام نظرية رأس المال الاجتماعي، نظرية الهيمنة، نظرية الإذلال، ونظرية الثقافة التنظيمية لدراسة التنمر وعواقبه توفر طريقة جديدة ومبتكرة لفهم ديناميكية التنمر وتسليط الضوء على كيف يمكن لممارسي العمل الاجتماعي العمل مع الشباب المشاركين في دينامية التنم .

المراجع

١. *Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (١٩٩٨).Observations of bullying in theclassroom. Journal of Educational Research, ٩٢(٢), ٨٦–٩٩.doi: ١٠.١٠٨٠/٠٠٢٢٠٦٧٩٨٠٩٥٩٧٥٨٠.*
٢. *Bagwell, C. L., & Schmidt, M. E. (٢٠١١).Friendships in childhoodand adolescence. New York: Guilford Press.*
٣. *Beugelsdijk, S. & Smulders, S. (٢٠٠٣). Bridging and bonding socialcapital: Which type is good for economic growth? Papersubmitted to European Regional Science Association. Retrievedfrom http://www-sre.wuwien.ac.at/ersa/ersaconfs /ersa٠٣/cdrom/papers/٥١٧.pdf.*
٤. *Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (٢٠٠٦). The reliability andvalidity of the school success profile learning organizationmeasures. Evaluation and Program Planning, ٢٩, ٩٧–١٠٤.doi: ١٠.١٠١٦/j.evalprogplan.٢٠٠٥.٠٨.٠٠٥.*
٥. *Burton, K. A., Florell, D., & Gore, J. S. (٢٠١٣).Differences inproactive and reactive aggression in traditional bullies andcyberbullies. Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma,٢٢, ٣١٦–٣٢٨. doi: ١٠.١٠٨٠/١٠٩٢٦٧٧١.٢٠١٣.٧٤٣٩٣٨.*
٦. *Carlisle, N., & Rofes, E. (٢٠٠٧). School bullying: Do adults survivorsperceive long-term effects? Traumatology, ١٣(١), ١٦–٢٦. doi: ١٠.١١٧٧/١٥٣٤٧٦٥٦٠٧٢٩٩٩١١.*
٧. *Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (٢٠٠٤). From censure toreinforcement: Developmental changes in the associationbetween aggression and social status. Child Development,٧٥(١), ١٤٧–١٦٣. doi:١٠.١١١١/j.١٤٦٧-٨٦٢٤.٢٠٠٤.٠٠٦٦٠.x.*
٨. *Coleman, J. S. (١٩٨٨). Social capital in the creation of human capital.American Journal of Sociology, ٩٤, S٩٥–S١٢٠. Retrieved fromhttp://www.jstor.org/stable/٢٧٨٠٢٤٣*
٩. *Craig, W., Harel-Risch, Y., Fogel-Frinvald, H., Dostaler, S., Hetland,J., Simons-Morton, B., & HBSC Bullying Writing Group.(٢٠٠٩). A cross-*

١٠. national profile of bullying and victimizationamong adolescents in ٤٠ countries. International Journal ofPublic Health, ٥٤, ٢١٦–٢٢٤. doi: ١٠.١٠٠٧/s٠٠٠٣٨-٠٠٩-٥٤١٣-٩.

١١. Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (١٩٩٥).Relational aggression, gender,and social-psychological adjustment. Child Development, ٦٦(٣), ٧١٠–٧٢٢. doi: ١٠.٢٣٠٧/١١٣١٩٤٥.

١٢. D'Andrea, W., Ford, J., Stolbach, B., Spinazzola, J., & van der Kolk,B. A. (٢٠١٢). Understanding interpersonal trauma in children:Why we need a developmental appropriate trauma diagnosis.American Journal of Orthopsychiatry, ٨٢, ١٨٧–٢٠٠. doi: ١٠.١١١١/j.١٩٣٩-٠٠٢٥.٢٠١٢.٠١١٥٤.x.

١٣. de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (٢٠١٠).Associations of peer acceptance and perceived popularity withbullying and victimization in early adolescence. The Journal ofEarly Adolescence, ٣D, ٥٤٣–٥٦٦. doi: ١٠.١١٧٧/٠٢٧٢٤٣١٦٠٩٣٤٠٥١٧.

١٤. Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (١٩٨٣). Culture and school Performance.Educational Leadership, February ١٤–١٥. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educational-leadership.aspx.

١٥. Deal, T. E., & Peterson, K. D. (٢٠٠٩).Shaping school culture:Pitfalls, paradoxes, and promises. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

١٦. Dubin, R. (١٩٧٨). Theory building. New York: Social Sciences Press.Dulmus, C. N., Sowers, K. M., & Theriot, M. T. (٢٠٠٦). Prevalenceand bullying experiences of victims and victims who becomebullies (bully-victims) at rural schools. Victims and Offenders, ١(١٥), ١٥–٣١. doi: ١٠.١٠٨٠/١٥٥٦٤٨٨٠٥٠٠٤٩٨٩٤٥.

١٧. Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (٢٠١٤). Theeffectiveness of school-based bullying prevention programs: Asystematic review. Aggression and Violent Behavior, ١٩,٥٣٢–٥٤٤. doi: ١٠.١٠١٦/j.avb.٢٠١٤.٠٧.٠٠٤.

١٨. Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (٢٠١٥). Prosocial bystanderbehavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social ٠١٥-٠٣٣٨-٥.

١٩. *Fitness, J. (٢٠٠١). Betrayal, rejection, revenge, and forgiveness: Aninterpersonal script approach. In M. Leary (Ed.), Interpersonalrejection (pp. ٧٣–١٠٣). New York: Oxford University Press.*
٢٠. *Fitness, J., & Fletcher, G. J. O. (١٩٩٣). Love, hate, anger, and jealousyin close relationships: A prototype and cognitive appraisalanalysis. Journal of Personality and Social Psychology, ٦٥(٥), ٩٤٢–٩٥٨. doi: ١٠.١٠٣٧/٠٠٢٢-٣٥١٤.٦٥.٥.٩٤٢.*
٢١. *Frey, N. & Fisher, D. (٢٠٠٨).The under-appreciated role ofhumiliation in the middle school. Middle School Journal,January ٤–١٢. Retrieved from http://www.fisherandfrey.com/_admin/_filemanager/File/Humiliation%٢٨١%٢٩.pdf*
٢٢. *Geertz, C. (١٩٧٣). The interpretation of culture. New York: BasicBooks.*
٢٣. *Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., &Lumpkin, C. D. (٢٠١٤). Bullying surveillance among youths:Uniform definitions for public health and recommended dataelements, Version ١.٠. National Center for Injury Prevention andControl, Centers for Disease Control and Prevention and U.S.Department of Education.*
٢٤. *Gladstone, G. L., Parker, G. B., & Malhi, G. S. (٢٠٠٦). Do bulliedchildren become anxious and depressed adults? A cross-sectionalinvestigation of the correlates of bullying and anxious depression.The Journal of Nervous and Mental Disease, ١٩٤(٣), ٢٠١–٢٠٨. doi: ١٠.١٠٩٧/٠١.nmd.٠٠٠٠٢٠٢٤٩١.٩٩٧١٩.c٣.*
٢٥. *Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (٢٠١٣).Examining associations between race, urbanicity, and patternsof bullying involvement. Journal of Youth and Adolescence, ٤٢, ٢٠٦–٢١٩. doi: ١٠.١٠٠٧/s١٠٩٦٤-٠١٢-٩٨٤٣-y.*
٢٦. *Guerin, S., & Hennessy, E. (٢٠٠٢).Pupils' definitions of bullying.European Journal of Psychology and Education, ١٧(٣), ٢٤٩–٢٦١. doi: ١٠.١٠٠٧/BF٠٣١٧٣٥٣٥.*

٢٧. *Ha, H. N. (٢٠١٥). A cross-sectional study of alcoholism: Is there anassociation with bullying in school-age adolescent. ProQuestTheses and Dissertations (UMI ١٥٩٠٨٨٩).*

٢٨. *Hartling, L. M., & Luchetta, T. (١٩٩٩). Humiliation: Assessing theimpact of derision, degradation, and debasement. Journal ofPrimary Prevention, ١٩(٤), ٢٥٩–٢٧٨. doi: ١٠.١٠٢٣/A: ١٠٢٢٦٢٢٤٢٢٥٢١.*

٢٩. *Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (٢٠٠١). Naturalisticobservations of peer interventions in bullying. Social Development, ١٠(٤), ٥١٢–٥٢٧. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/journal/١٠.١١١١/(ISSN) ١٤٦٧-٩٥٠٧*

٣٠. *Jackson, M.A. (١٩٩٩). Distinguishing shame and humiliation (DoctoralDissertation).Retrieved from ProQuest Dissertation andThesis Database (UMI Number ٩٩٦٨٠٨٩).*

٣١. *Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (٢٠٠٣). Bullying amongyoung adolescents: The strong, the weak, and the troubled.Pediatrics, ١١٢, ١٢٣١–١٢٣٧. Retrieved from http://pediatrics.aappublications.org/content/١١٢/٦/١٢٣١.full.html*

٣٢. *Klein, D. C. (١٩٩١). The humiliation dynamic: An overview. TheJournal of Primary Prevention, ١٢(٢), ٩٣–١٢١. doi: ١٠.١٠٠٧/BF٠٢٠١٥٢١٤.*

٣٣. *Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (٢٠١٢). Relationship betweenbullying, school climate, and student risk behaviors. SchoolPsychology Quarterly, ٢٧(٣), ١٥٤–١٦٩. doi: ١٠.١٠٣٧/a٠٠٢٩٣٥٠.*

٣٤. *Kvarme, L. G., Helseth, S., Saeteren, B., & Natvig, G. K. (٢٠١٠).School children's experience of beign bullied-and how theyenvisage their dream day. Scandinavian Journal of CaringScineces, ٢٤, ٧٩١–٧٩٨. doi: ١٠.١١١١/j.١٤٧١-٦٧١٢.٢٠١٠.٠٠٧٧٧.x.*

٣٥. *Lee, C. H., & Song, J. (٢٠١٢).Functions of parental involvement andeffects of school climate on bullying behaviors among SouthKorean middle school students. Journal of InterpersonalViolence, ٢٧, ٢٤٣٧–٢٤٦٤. doi: ١٠.١١٧٧/٠٨٨٦٢٦٠٥١١٤٣٣٥٠٨.*

٣٦. *Lester, L., Cross, D., & Shaw, T. (٢٠١٢). Problem behaviors,traditional bullying and cyberbullying among adolescents:Longitudinal analysis. Emotional and Behavioral Difficulties, ١٧(٣–٤), ٤٣٥–٤٤٧. doi: ١٠.١٠٨٠/١٣٦٣٢٧٥٢.٢٠١٢.٧٠٤٣١٣.*
٣٧. *Lin, N. (٢٠٠١). Social capital: A theory of social structure and action.New York: Cambridge University Press.*
٣٨. *Lin, N., Cook, K., & Burt, R. S. (٢٠٠١). Social capital: Theory andresearch. New Brunswick: Transaction Publishers.*
٣٩. *Lindner, E. G. (٢٠٠١a). Towards a Theory of Humiliation: Somalia,Rwanda/Burundi, and Hitler's Germany (Doctoral Dissertation).University of Regensburg, Germany. Retrieved from http://www.humiliationstudies.org/documents/evelin/HumiliationBook ٢.pdf*
٤٠. *Lindner, E. G. (٢٠٠١b). Humiliation and the human condition:Mapping a minefield. Human Rights Review, ٢(٢), ٤٦–٦٣.doi: ١٠.١٠٠٧/s١٢١٤٢-٠٠١-١٠٢٣-٥.*
٤١. *Lindner, E. G. (٢٠٠٣). The theory of humiliation: A Summary.Human Dignity and Humiliation Studies (pp. ١–٥٦). Unpublishedmanuscript Retrieved from http://www.humiliationstudies.org/documents/evelin/HumiliationTheorySummary.pdf*
٤٢. *Lindner, E. G. (٢٠٠٦).Making enemies: Humiliation and internationalconflict. Westport, CT: Praeger Security International.*
٤٣. *Lindner, E. G. (٢٠٠٧). In times of globalization and human rights:Does humiliation become the most disruptive force? Journal ofHuman Dignity and Humiliation Studies, ١(١), ١–٣٠. Retrievedfrom http://www.humilliationstudies.upeace.org/*
٤٤. *Long, J. D. & Pellegrini, A. D. (٢٠٠٣). Studying change in dominanceand bullying with linear mixed models. School PsychologyReview, ٣٢(٣), ٤٠١–٤١٧. Retrieved from http://www.nasponline.org/publications/spr/index.aspx?vol=٤٢&issue=٤*

٤٥. Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. S.(٢٠١١). Victims of bullying in childhood and suicide inadulthood. European Psychiatry, ٢٦, ٤٩٨–٥٠٣. doi: ١٠.١٠١٦/j.eurpsy.٢٠١٠.١١.٠٠٦.
٤٦. Menesini, E., Modena, M., & Tani, F. (٢٠٠٩). Bullying andvictimization in adolescence: Concurrent and stable roles andpsychological health symptoms. Journal of Genetic Psychology, ١٧٠(٢), ١١٥–١٣٣. doi: ١٠.٣٢٠٠/GNTP.١٧٠.٢.١١٥-١٣٤.
٤٧. Mishna, F. (٢٠١٢).Bullying: A guide to research, intervention, andprevention. New York: Oxford University Press.
٤٨. National Center for Educational Statistics. (٢٠١١). Student reports ofbullying and cyber-bullying: Results from the ٢٠٠٩ school crimesupplement to the National Crime Victimization Survey.Retrieved from http://nces.Ed.gov/pubs٢٠١١/٢٠١١٣٣٦.pdf
٤٩. National School Climate Center.(٢٠١٤). School Climate.Retrievedfrom http://www.schoolclimate.org/climate/Olweus, D., Limber, S. P., Flerx, V. C., Mullin, N., Riese, J., &Snyder, M. (٢٠٠٧). Olweus bullying prevention program:Teacher guide. Center City, MN: Hazelden.
٥٠. Pellegrini, A. D. (٢٠٠٢). Bullying, victimization, and sexual harassmentduring the transitions to middle school. EducationalPsychologist, ٣٧, ١٥١–١٦٣. doi: ١٠.١٢٠٧/S١٥٣٢٦٩٨٥EP٣٧٠٣_٢.
٥١. Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (٢٠٠١). Dominance in earlyadolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions andpossible functions. Merrill-Palmer Quarterly, ٤٧(١), ١٤٢–١٦٣.
٥٢. Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (١٩٩٩). School bullies,victims, and aggressive victims: Factors relating to groupaffiliation and victimization in early adolescence. Journal ofEducational Psychology, ٩١(٢), ٢١٦–٢٢٤. doi: ١٠.١٠٣٧/٠٠٢٢-٠٦٦٣.٩١.٢.٢١٦.

٥٣. *Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M. (٢٠٠٦).Bullyingand victimization among Black and Hispanic adolescents.Adolescents, ٤١(١٦٣), ٤٦٧–٤٨٤. Retrieved from http://www.journals.elsevier.com/journal-of-adolescence/Peters, T., & Waterman, R. (١٩٨٢). In search of excellence: Lessonsfrom America's best run companies. New York: Harper andRow.*

٥٤. *Pollastri, A. R., Cardemil, E. V., & O'Donnell, E. H. (٢٠٠٩). Selfesteemin pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis.Journal of Interpersonal Violence, ٢٥, ١٤٨٩–١٥٠٢. doi: ١٠.١١٧٧/٠٨٨٦٢٦٠٥٠٩٣٥٤٥٧٩.*

٥٥. *Popp, A. M., & Peguero, A. A. (٢٠١٢).Social bonds and the role ofschool-based victimization. Journal of Interpersonal Violence, ٢٧(١٧), ٣٣٦٦–٣٣٨٨. doi: ١٠.١١٧٧/٠٨٨٦٢٦٠٥١٢٤٤٥٣٨٦.*

٥٦. *Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (٢٠٠٣). Forms and functions ofadolescent peer aggression associated with high levels of peerstatus. Merrill-Palmer Quarterly, ٤٩(٣), ٣١٠–٣٤٢. doi: ١٠.١٣٥٣/mpq.٢٠٠٣.٠٠١٥.*

٥٧. *Putnam, R. (١٩٩٥). Bowling alone: America's decline in socialcapital. Journal of Democracy, ٦, ٦٥–٧٨. doi: ١٠.١٣٥٣/jod.١٩٩٥.٠٠٠٢.*

٥٨. *Putnam, R. D. (٢٠٠٠). Bowling alone: The collapse and revival ofAmerican Community. New York: Simon & Schuster.*

٥٩. *Rivers, I. (٢٠٠١). Retrospective reports of school bullying: Stability ofrecall and its implications for research. British Journal ofDevelopmental Psychology, ١٩, ١٢٩–١٤٢. doi: ١٠.١٣٤٨/٠٢٦١٥١٠٠١١٦٦٠٠١.*

٦٠. *Robers, S., Kemp, J., & Truman, J. (٢٠١٣). Indicators of school crimeand safety: ٢٠١٢. (NCES ٢٠١٣-٠٣٦/NCJ ٢٤١٤٤٦).NationalCenter for Education Statistics.Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs ٢٠١٣/٢٠١٣٠٣٦.pdf*

٦١. *Rodkin, P. C., & Berger, C. (٢٠٠٨). Who bullies whom? Social statusasymmetries by victim gender. International Journal of BehavioralDevelopment, ٣٢, ٤٧٣–٤٨٦. doi: ١٠.١١٧٧/٠١٦٥٠٢٥٤٠٨٠٩٣٦٦٧.*

٦٢. *Rose, A. J., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (٢٠٠٤). Overt andrelational aggression and perceived popularity: Developmentaldifferences in concurrent and prospective relations. DevelopmentalPsychology, ٤٠, ٣٧٨–٣٨٧. doi: ١٠.١٠٣٧/٠٠١٢-١٦٤٩.٤٠.٣.٣٧٨.*

٦٣. *Russell, J. (٢٠١٠, November ٢٨). World of misery left by bullying.The Boston Globe. Retrieved from http://www.boston.com/news/local/massachusetts/articles/٢٠١٠/١١/٢٨/a_world_of_misery_left_by_bullying/*

٦٤. *Salmivalli, C. (٢٠١٠). Bullying and the peer group: A review.Aggression and Violent Behavior, ١٥, ١١٢–١٢٠. doi: ١٠.١٠١٦/j.avb.٢٠٠٩.٠٨.٠٠٧.*

٦٥. *Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (١٩٩٨).Stability of change behavior in connection to bullying in schools:A two-year follow-up. Aggressive Behavior, ٢٤, ٢٠٥–٢١٨.doi: ١٠.١٠٠٢/(SICI)١٠٩٨-٢٣٣٧(١٩٩٨).*

٦٦. *Salmivalli, C., & Nieminen, E. (٢٠٠٢). Proactive and reactiveaggression among school bullies, victims, and bully-victims.Aggressive Behavior, ٢٨, ٣٠–٤٤. doi: ١٠.١٠٠٢/ab.٩٠٠٠٤.*

الفصل الرابع
التنمر: تحليل من منظور حقوق الإنسان والمجموعات المستهدفة والتدخلات

المقدمة:

يتناول هذا الفصل مدخل الحقوق الإنسان لتحليل ظاهرة التنمر المدرسي والأنواع التي تنطبق عليها الصكوك الدولية لحقوق الإنسان على هذه المشكلة العنيفة. ينتقل هذا الفصل بعد ذلك إلى مناقشة المجموعات المستهدفة بالتنمر ، مع التركيز على التنمر القائم على رهاب المثلية والجنس وكره الأجانب وكذلك التنمر المرتبط بالاحتياجات التعليمية الخاصة (الإعاقات) والحالة الاجتماعية والاقتصادية. يعرض الجزء الثاني من هذا الفصل المبادئ الكامنة وراء تدخلات التنمر من منظور حقوق الإنسان. يتم تحليل التدخلات المضادة للتنمر جنبًا إلى جنب مع الاعتبارات المنهجية اللازمة، بما في ذلك أصول التربية، والمبادئ التربوية والتقييم.

افترض غرين *(Greene , ٢٠٠٦)*، و هو أحد الباحثين القلائل الذين قاموا بتحليل التنمر من منظور حقوق الإنسان ، أن هذا العمل يمثل تحديًا عمليًا نظريًا لأن حقوق الإنسان هي منبر نفسي-سياسي-أخلاقي-سياسي تستند إلي تصميم استراتيجيات لفت الانتباه إلى التنمر ومنعه .

ينظر إلى التنمر على أنه مضايقة متكررة للطالب أو مجموعة من الطلاب من قبل طالب أو مجموعة أخرى. إنها علاقة قوة غير متماثلة لا يستطيع الأضعف فيها الرد على عدوان الأقوى، ويتجلى من خلال العدوان الجسدي، العدوان اللفظي و / أو الإقصاء. هذه الظاهرة موجودة في المؤسسات التعليمية وكذلك في مكان العمل، والقوات المسلحة والفضاء الإلكتروني (على الرغم من ربما بأسماء مختلفة). يحدث التنمر في المواقف التي يتفاعل فيها الأفراد على مدار فترة زمنية طويلة. إنها ظاهرة عبر الثقافات، تتجلى بطرق مختلفة اعتمادًا على السياق.

على الرغم من أنها لا تشير بشكل واضح إلى التنمر ، إلا أن سلسلة من الأدوات أو الصكوك الدولية لحقوق الإنسان (خاصة القوانين التي تعامل التمييز ، والتي عانت منها بعض الفئات المستهدفة تاريخيًا) تتعلق بظاهرة التنمر.

صكوك حقوق الإنسان المتعلقة بالتنمر:

يقوض التنمر المبادئ الأساسية للإعلان العالمي لحقوق الإنسان *(UDHR)* ، التي تنص على ما يلي في المادة الأولى: "يولد جميع الناس أحرارًا متساوين في الكرامة والحقوق. لقد وهبوا عقلاً وضميرًا وعليهم أن يعاملوا بعضهم بعضًا بروح الإخاء".

في عملية التنمر، يتم تجريد كرامة الشخص، مما يحول دون قدرته على التصرف تضامنًا مع الآخر. هذا صحيح ليس فقط بالنسبة للمتنمر ولكن أيضًا بالنسبة لأولئك الذين يشهدون مثل هذه الأفعال لأنهم غير قادرين على رد الفعل والتعاطف مع الضحية. بالإضافة إلى ذلك، تنص المادة الخامسة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ما يلي: "لا يجوز إخضاع أحد للتعذيب ولا للمعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة".

وفقًا لشهادات أولئك الذين عانوا من التنمر، إنه عمل مخزي وغير مهين يُؤذى الضحية ويُمثل بها، وفي بعض الأحيان يؤدي إلى الانتحار. يعتبر التنمر علاقة قوة غير متماثلة، حيث يقوم القوي بإسقاط وكسر الأفراد الأضعف الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم ضد العدوان.

ينص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في المادة السادسة والعشرين منه على الحق في التعليم: "يجب أن يكون التعليم موجهًا نحو التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العرقية أو الدينية ... "

لقد ثبت أن التنمر يؤثر سلبًا على بيئة الفصل ، مما يحد من التطور الكامل للطالب ويمنعه من اكتساب المهارات المعرفية والمواطنة اللازمة ليكون شخصًا متضامنا مع الآخرين والتسامح معهم.

يؤيد إعلان حقوق الطفل (١٩٥٩) المبادئ التي وضعها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. تنص المادة العاشرة على أنه "يجب حماية الطفل من الممارسات التي قد تعزز التمييز العنصري أو الديني أو أي شكل آخر من أشكال التمييز" (الأمم المتحدة، ١٩٥٩). علاوة على ذلك ، أقرت اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩ (الفقرة السادسة عشرة من المادة ١٦) أن "للطفل الحق في حماية القانون من التدخل أو الاعتداء" (اليونيسيف، ١٩٥٩). وبالتالي، يمكن الاستنتاج أن المدارس، باعتبارها مؤسسات حكومية، مسؤولة مباشرة عن حماية الأطفال الذين يستهدفون التنمر.

التنمر ممارسة تمييزية بامتياز، لأنها تفيد في تمييز الطالب بناءً على سمة معينة (أو عدم وجودها). كما هو الحال مع التنمر، يتخذ التمييز أشكالًا متعددة ومعقدة تؤدي إلى الاستبعاد. يمكن التعبير عن هذا بمهارة، على سبيل المثال، من خلال المواقف السلبية أو الاستبعاد من الأنشطة أو حتى الحرمان التام من المساعدة أو المعاملة القاسية أو المهينة أو اللاإنسانية. وبالتالي، فإن جميع أشكال التنمر تقوض حقوق الإنسان.

أكدت الصكوك الدولية لحقوق الإنسان أهمية القضاء على جميع أنواع التمييز. وهكذا، كان الإسهام الرئيسي للإعلان العالمي لحقوق الإنسان (١٩٤٨) هو إرساء مبدأ المساواة كقاعدة قضائية. وهذا يعني أن المساواة ليست معطى ولكنها قيمة محددة من خلال الاعتراف بالتنوع. وبهذه الطريقة، تشير المساواة القانونية بالتحديد إلى المساواة في الحقوق.

هناك صكوك دولية الأخرى تلمح مباشرة إلى التمييز وتتفق مع أحكام الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ على هذا النحو، و تنطبق بالتساوي على مشكلة التنمر. **ويمكن ملاحظة ذلك في الوثائق التالية:** اتفاقية مناهضة التمييز في التعليم (١٩٦٠)، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية

والثقافية (١٩٦٦)، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري (١٩٦٥)، و إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة (١٩٦٧)، والمؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة (بيجين ، ١٩٩٥)، وإعلان الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن القضاء على جميع أشكال التعصب والتمييز على أساس الدين أو المعتقد (١٩٨١)، واللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (١٩٨٥)، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري (٢٠٠٦) واتفاقية الأيبيرية - الأمريكية لحقوق الشباب (٢٠٠٥). تنص كل من هذه الصكوك بوضوح على أن التمييز على أساس الظروف الشخصية أو الاجتماعية غير قانوني، وكذلك الممارسات التمييزية التي تؤثر على المساواة في الحقوق والفرص والتمتع بها بعد ذلك. من وجهة النظر هذه، يعتبر التنمر انتهاكًا مستهجنًا للحقوق.

تنمر الجماعات المستهدفة وانتهاك حقوق الإنسان:

ركزت دراسات مختلفة على العلاقة بين المجموعات المستهدفة وظاهرة التنمر، ودراسة الميل الجنسي، والجنس، والعرق /الإثنية، والإعاقة، والدين، والثقافة، والطبقة الاجتماعية والوضع الاقتصادي كشروط يمكن اعتبارها من أسباب التنمر.

التنمر المثلي:

تشير التنمر الجنسي المثلي إلى السلوك المسيء القائم على الميل الجنسي للضحية أو بشكل أعم السلوك الذي يعتبر مبرراً بسبب الشذوذ الجنسي للضحية (حقيقي أو متخيل). وبعبارة أخرى، فإن رهاب المثلية الجنسية هو موقف عدائي أو غير متسامح تجاه المثليين جنسياً ، وتوجههم الجنسي وانحرافهم عن القاعدة السائدة. المدارس ليست محصنة ضد هذه المشكلة. في دراسة أمريكية أجرتها دى اوجيلى وآخرون *(D'Augelli et al. , ٢٠٠٢)* على ٣٥٠ من المثليات والمثليين ومزدوجي الميول الجنسية، أظهر أكثر من ٥٠ ٪ أنهم تعرضوا للإهانة في المدارس الثانوية ، في حين أن ١١ ٪ منهم انتهكوا جسديا بسبب

هويتهم الجنسية. أولئك الذين لم يخفوا ميولهم الجنسية كانوا في أغلب الأحيان ضحايا للعنف.

في إنجلترا، وجد بحث أجراهترينسارد ووارين *(Trenchard and Warren , ١٩٨٤)* أنه من بين ٤١٦ شابًا من المثليات والمثليين الذين تم استشارتهم، كان واحد من كل ثلاثة ضحية للتحرش والاعتداء الجنسي بناء على ميلهم الجنسي. في دراسة أجريت بين عامي ١٩٩٦ و ١٩٩٧، بعد عقد من الزمان، وجدت ريفرز*(Rivers , ٢٠٠٢)* أن الشباب المثليين أو المثليين جنسيًا يعتبرون المدرسة عدائية وغير متسامحة لمثلهم الجنسي ويعانون من التنمر بسبب ميولهم الجنسية. تجدر الإشارة إلى أن التعصب والعداء لا يتم عرضهما فقط من قبل أقرانهم ولكن أيضًا من قِبل البالغين. في الواقع، أظهرت الدراسة أن البالغين كانوا مترددين في التدخل عندما التمس الذين اعتدى عليهم مساعدتهم ضد مضايقة الأقران ، وهو موقف يعزز سلوك رهاب المثلية بين الطلاب.

أظهرت دراسات أمريكية أخرى أن الأقليات الجنسية هي ضحايا الإساءة اللفظية من زملاء الدراسة الذين يحاولون إجبارهم على تبني سلوكيات جنسية مقبولة. ومع ذلك، وفقًا لوكالة الاتحاد الأوروبي للحقوق الأساسية (٢٠٠٩) ، يتعرض الشباب المثليون في كثير من الأحيان إلى اعتداءات لفظية سلبية على أساس هويتهم الجنسية.

تركز إهانات المثليين عمومًا على الشذوذ الجنسي لدى الذكور. أجرت شبكة المثليين والمثليات والتعليم المستقيم (٢٠٠٩) دراسة في الولايات المتحدة شارك فيها ٩٠٤ من الشباب المثليين والمثليات. من بين هؤلاء ، أشار ٨٤.٣ ٪ أنهم تلقوا الشتائم وكانوا يطلق عليهم في كثير من الأحيان أسماء مثل *"fagot , "dyke"* أو *"queer"*. بالإضافة إلى ذلك، أشار ٨٣.٢٪ إلى أنهم كانوا مستهدفين بالعنف واللفظ، وأعلن ٦٥.٤٪ أنهم تعرضوا للتحرش الجنسي.

التنمر والجنس:

تكشف البحوث في كثير من الأحيان أن الأولاد يتنمرون ويتعرضون للتنمر أكثر من البنات. أفادت دراسة أجراها المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية (٢٠٠١) أن ٢٦٪ من الأولاد و ١٤٪ من الفتيات تعرضوا للتنمر المتكرر والمعتدل. أشار ٢٠٠٣ , *Espelage and Swearer)* إلى أنه على الرغم من استخدام الأولاد لأشكال مختلفة من التنمر ، بما في ذلك التنمر اللفظي، إلا أنهم أكثر عرضة لاستخدام العدوان البدني. قد تكون هذه النتائج بسبب الطريقة التي عرف بها الباحثون التنمر أو ربما لأن أشكال التنمر المرتبطة بالطالبات، مثل اللفظية و/ أو العلائقية، أكثر دقة وأكثر صعوبة في الكشف عنها وبالتالي قد يتم التقليل من شأنها في مثل هذه الاستطلاعات.

التنمر العنصري أو كره الأجانب:

عندما يتم توجيه التنمر إلى الضحية بسبب أصلها العرقي أو خلفيتها، فإنها تسمى التنمر العنصري أو كره الأجانب. في هذه الحالات، يتم مهاجمة الضحايا بناءً على لون بشرتهم أو أصلهم العرقي أو معتقداتهم الثقافية أو الدينية. هناك ندرة في المعلومات حول هذا النوع من التنمر.

في دراسة أجراها المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية (٢٠٠١)، أفيد أن الشباب من أصل إسباني يستنكرون زملاء الدراسة الآخرين أقل بكثير من الشباب البيض أو السود. ومع ذلك ، يفيد الشباب السود أنهم تعرضوا للتنمر بشكل أكبر من الشباب البيض أو اللاتينيين. في دراستهما ، خلص جراهام وجوفنن (٢٠٠٢) إلى أنه في المدارس الحضرية، يُنظر إلى الطلاب المنحدرين من أصل أفريقي على أنهم أكثر عدوانية من اللاتينيين والذين ينتمون إلى مجموعات متعددة الأعراق.

ذكر *(Pepler and Smith , ١٩٩٩)* أن ١٧٪ من الطلاب عانوا من التنمر القائم على العرق في كندا. ووجدوا أنه في المدارس الابتدائية، كان أطفال الأقليات أكثر تعرضًا للتنمر من أولئك الذين ينتمون إلى مجموعات الأغلبية؛ نفس الاتجاه شوهد في أطفال المهاجرين. أعلن طلاب المدارس الثانوية الذين لم يولدوا في كندا عن ضحية عرقية أكبر من أولئك المولودين في كندا. وخلص المؤلفون إلى أنه ينبغي الاهتمام بدمج طلاب الأقليات والمهاجرين الذين قد يكونون أهدافًا للتنمر أو المضايقة. علاوة على ذلك، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه مع نمو الطلاب ونضجهم، قد يشعرون بالإحباط أكثر ويصبحون أكثر عدوانية، خاصةً إذا واجهوا التنمر نتيجة أصل عائلاتهم.

ذكرت موران وآخرون. (١٩٩٣) أن الترددات التي يتعرض لها الطلاب البيض والطلاب الآسيويون الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و ١٥ سنة أو يتعرضون للتنمر كانت قابلة للمقارنة. ومع ذلك، أبلغ ٥٠٪ من الأطفال الآسيويين أنهم قد استُهدفوا بألقاب بناءً على لون بشرتهم، بينما لم يتعرض أي من الطلاب البيض لهذا النوع من التنمر. بدوره ، خلص هانتر وبويل (٢٠٠٢)، اللذان درسا ٩٠٠ طالب تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ سنة في المدارس في وسط اسكتلندا وشمال شرق إنجلترا ، إلى أن الأطفال لديهم شعور قوي بالانتماء (أي أولئك الذين يشعرون بالفخر بمجتمعهم العرقي) هي أكثر مقاومة للتنمر. وبالتالي، افترض المؤلفان أن الإحساس القوي بالهوية العرقية قد يكون بمثابة آلية وقائية ضد التنمر.

التنمر والاحتياجات التعليمية الخاصة (الإعاقة):

لا يوجد الكثير من الأدلة المتعلقة بكيفية تأثير التنمر على الأطفال والمراهقين المصابين بإعاقات جسدية أو نفسية أو معرفية. ومع ذلك، فقد ادعى أن الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة غالبًا ما يكونوا هدفًا للتنمر. نظرًا لأن المتنمرين يوجهون تصرفاتهم إلى الطلاب الذين يمكنهم السيطرة عليهم ،

فإنهم يختارون أولئك الذين لا يملكون الموارد للدفاع عن أنفسهم أو الذين لديهم صعوبات في التعلم أو أقل قدرة اجتماعية.

لذلك، يتعرض الأشخاص المعاقون معرفيًا لخطر أكبر للتعرض للتنمر، وغالبًا ما يظهرون مستويات منخفضة من احترام الذات، أو غير قادرين على التعرف على المواقف الخطرة أو قد يكون لديهم إعاقات حركية أو إعاقات جسدية أخرى. ومع ذلك ، فقد تم الإبلاغ عن أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعلم قد يضطلعون بأدوار التنمر والجاني ومرتكب الجريمة. وقد قيل أيضًا أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم وقدرات اجتماعية محدودة والذين يتم نبذهم من قِبل أقرانهم هم ضحايا محتملون للتنمر.

التنمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية:

خلصت دراسة دولية شملت ٧٠،٠٠٠ طالب من ٣٧ دولة *(Elgar et al. ٢٠٠٩)* إلى وجود علاقة كبيرة بين مستوى عدم المساواة في الدخل و التنمر المدرسي بين الطلاب الذين يبلغون من العمر ١١ عامًا (كل من الفتيان والفتيات). هناك أيضًا ارتباط كبير بين ثروة البلد والثروة الفردية.

قد يكون التمييز منهجيًا أيضًا في المجتمعات التي ترتفع فيها معدلات عدم المساواة، لاسيما في الأماكن التي يتم فيها الفصل بين الأحياء والمدارس على أساس الثروة. تتفاقم مشاعر الخجل والإذلال وانعدام الثقة مع عدم المساواة في الدخل، وخلق بيئة اجتماعية تفضي إلى أعمال عنف، مثل التنمر المدرسي.

هناك أيضًا دليل على أن المراهقين الذين ينشأون في مجتمعات هرمية ذات تباينات اجتماعية واقتصادية كبيرة معرضون أكثر لعلاقات تنافسية من أولئك الذين يعيشون في مجتمعات مساواة ذات مستويات أقل من عدم المساواة *(Elgar et al. ٢٠٠٩)*. إن التنافس على زيادة المكانة ولكي تكون ناجحًا يؤدي إلى إثارة ورفض الأقران والإذلال ، وكل ذلك يساهم في ظهور أعمال التنمر بين الطلاب.

ومع ذلك، في دراسة (Pernille et al. , ٢٠٠٩) للمراهقين من الأسر ذات الدخل المنخفض التي تغطي ٣٥ دولة ، أثبت أن التعرض للتنمر لم يكن مرتبطًا بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للأمة أو بالمدرسة. ومع ذلك، وجدوا أن هناك اختلافات كبيرة في الوضع الاقتصادي داخل المدارس ومؤشرات عالية من عدم المساواة على المستوى الوطني تتزامن مع التنمر. لذلك، يمكن أن نستنتج أن هناك علاقة بين عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية والتعرض للتنمر. وبعبارة أخرى، فإن المراهقين الذين يعيشون في بلدان ذات اختلافات اجتماعية اقتصادية كبيرة يتعرضون لخطر التنمر.

مبادئ التدخل من منظور حقوق الإنسان

بعد تحليل التنمر من منظور حقوق الإنسان، يجدر تقديم المبادئ الضرورية للتدخل.

قوانين مكافحة التنمر

أشار غرين (Greene , ٢٠٠٦) إلى أن "... اعتماد وإدراج إطار مرجعي يزيد من فعالية واستدامة برامج منع التنمر المدرسي بمرور الوقت"

علاوة على ذلك ، شكك المؤلف في قوانين مكافحة التنمر لأنها تركز على المعتدي ، ولا تشجع مناقشة الحقوق المدنية ولا تهتم بالمواقف التي تؤدي إلى بيئة معادية تفضي إلى ظهور التنمر. أشار غرين إلى التمييز على أنه عدم المساواة أو الظلم القائم على العرق أو الأصل القومي أو الميل الجنسي أو الجنس أو المظهر أو الإعاقة و / أو الطبقة الاجتماعية. لذلك، افترض المؤلف أنه من منظور حقوق الإنسان، من المهم أن تهدف قوانين مكافحة التنمر إلى خلق بيئات إيجابية. وأشار غرين كذلك إلى أنه ينبغي تحديد التنمر بدقة، مع الاهتمام بالحقوق المدنية والاعتراف بالجرائم الجنائية.

يجدر التأكيد على كلمات أولويز: "... إنه أمر أساسي من الناحية الديمقراطية وهو حق إنساني يشعر به الطفل في المدرسة ولا يخاف من الاضطهاد المتكرر والإذلال المتعمد الناجم عن إيذاء الأقران و التنمر" (٢٠٠١ ، ص. ١١ -١٢). وأضاف سميث أن "... الاهتمام المتزايد الذي لوحظ بالتنمر يفسره الوعي التدريجي بحقوق الناس" (٢٠٠٢ ، ص ٢٩٥). ومع ذلك، أكد غرين أن هناك حاجة إلى مزيد من إعادة النظر في الآثار المترتبة على دمج منظور حقوق الإنسان في استراتيجيات منع التنمر. تجدر الإشارة إلى أنه تم تنفيذ مشروع لليونيسيف من منظور حقوق الإنسان حيث يتعلم الطلاب حول حقوقهم ومسؤولياتهم في أكثر من ألف مدرسة في إنجلترا ؛ أسفر عن انخفاض في التنمر وتحسين العلاقات بين المعلم والطالب ، وخلق بيئة مفضلة للتعلم (اليونيسيف).

اعتبارات المناهج الدراسية:

من منظور حقوق الإنسان ، يجب ربط الكفاءات التي يتم تطويرها داخل المنهج لمنع التنمر وتقليلها بالتعليم القائم على القيم والذي يركز على حقوق الإنسان ، أي التسامح وعدم التمييز والتضامن والمسؤولية وتعزيز هوية المرء مع الاعتراف بالآخرين الهويات والمساواة بين جميع البشر والحرية واحترام المعتقدات الدينية والروحية الأخرى والتوجهات الجنسية والجنس والقدرات المتعددة.

قبل كل شيء، يجب أن يقوم التعليم على الترحيب بالآخرين والاعتراف بهم باعتبارهم شرعيين. وبالتالي، فإن الغرض من هذا التدخل في المناهج الدراسية هو أن يفهم الطلاب أن التنمر ينتهك الحقوق المنصوص عليها في الصكوك الدولية لحقوق الإنسان. يجب أيضًا تعليم الطلاب التصرف عند مواجهة الاستبعاد أو عدم التسامح أو التمييز أو إساءة استخدام السلطة، أي الأفعال التي تصاحب التنمر.

من الضروري أيضًا وجود كفاءات تتعلق برأس المال الاجتماعي والعلاقات الشخصية وكذلك تلك التي تشكل التنظيم الانفعالي. بالنظر إلى أن هذه المهارات تسمح بإنشاء شبكات الدعم والدعم الاجتماعي وصيانتها ، فقد أثبتت أنها لا غنى عنها في منع العنف و التنمر في المؤسسات التعليمية. يتضح ذلك من خلال الدراسات التي ربطت التنمر بالعزلة والإقصاء والرفض.

ثبت أيضًا أن الصداقات المتبادلة تحمي الطلاب من الإيذاء *(Boulten et al. ١٩٩٩)* وأن الصداقة تعمل كعامل مخفف في الآثار النفسية للإيذاء ، بما في ذلك العزلة والاكتئاب *(Hodges et al. ١٩٩٧؛ Hodges et al. ١٩٩٩)*. يُعتقد بأن التدخلات الهادفة إلى تقوية شبكات الصداقة وتنمية القدرة على حل المخالفين تقلل من التنمر وتخلق بيئة مواتية للفصول الدراسية.

لذلك، من المهم أن يتعلم الطلاب من سن مبكرة المشاركة في الشبكات الاجتماعية، مثل الشبكات القائمة على القرابة والشبكات المجتمعية والمنظمات الاجتماعية ومجموعات الأطفال والشباب. مع مرور الوقت، ستسمح روابط الثقة هذه بالمشاركة في التعبير عن التضامن، والقدرة على الدفاع عن مصالح الفرد وحقوقه وحقوق الآخرين. وبالتالي، سوف يتعلم الطلاب إنشاء مجموعات من الأصدقاء، والتي سوف تسمح لهم بتطوير المعرفة والمواقف والقيم المتعلقة بالثقة الشخصية وبناء الجمعيات القائمة على مشاعر الاحترام المتبادل والتضامن والمعاملة بالمثل والتعاون. هذه الكفاءات يمكن أن تحسن فعالية المؤسسات التعليمية ، ونتيجة لذلك، تكون بمثابة عامل في الحد من ظهور التنمر.

يجب أن تشجع المناهج التعليمية أيضًا تطوير القدرة على التنظيم الذاتي الاجتماعي والانفعالي. تم تطوير هذه الكفاءات مبكرا مع مشاركة الأفراد في مواقف تفاعلية اجتماعيًا، مما يتيح للطلاب أن يكونوا أفرادًا يحترمون أنفسهم والآخرين. كما أنها تساعدهم على أن يكونوا أشخاصًا مستقلين يفكرون في حرية الآخرين ويتصرفون بطريقة أخوية وتضامنية، وهي شروط ضرورية للرد على

التنمر ومنعه. بالإضافة إلى ذلك، فإن القدرة على التنظيم الذاتي تؤثر على تنمية التعاطف، وحل المشكلات، والاعتراف بأوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد، وعمليات الاتصالات، والعلاقات الشخصية، والأفكار الوظيفية / المختلة وظيفيًا، ومواجهة المواقف العصيبة. يرتبط كل من هذه السلوكيات ارتباطًا مباشرًا بالتنمر، والتي تترافق بشكل كبير مع انخفاض مستويات التعاطف.

البيداغوجيا(أصول التربية).

إن منظور حقوق الإنسان باعتباره إستراتيجية لمنع وتقليل التنمر بين الطلاب؛ من الناحية التربوية، يناشد مبادئ البيداغوجيا النقدية.

هذا يعني أن الطلاب يفهمون علاقات القوة ويدركون أن التنمر يعتمد على إساءة استخدام السلطة حيث لا يقبل أو يعترف الآخر بالآخر على قدم المساواة ولكنه مختلف، أي كآخر شرعي. يؤدي ذلك إلى ما يسمى "بيداغوجيا الآخر"، والتي تتميز بشكل عام باستقبال المعلم للطالب، والذي يتم التعرف عليه من خلال تفرده الشخصي. أشار أورتيغا إلى أنه "...عندما نتحدث عن التعليم، فإننا نستحضر حدثًا فريدًا وغير قابل للتكرار تظهر فيه الأخلاقيات على أنها حدث حقيقي، حيث تتيح لنا الطريقة السائدة الفرصة للحضور للقاء مع الآخر، ولادة شيء لست أنا ".

أشار بارشينا وميليتش(*Bárcena and Melich* , ٢٠٠٠) إلى "استقبال" الآخر ، أو "حسن الضيافة" تجاه الآخر ، باعتباره الميل العام لتقليص الآخر إلى التشابه أو استخدام الآخر لأغراض أو أغراض معينة، غالبًا ما تكون مخفية عن الآخر وتحدث دون علمه.

صرّح إيمانويل ليفيناس (*Emmanuel Levinas* , ٢٠٠٠)بشكل قاطع أن الميل إلى تقليص الآخر إلى التشابه لا يمكن أن يحدث بدون عنف، لأن هذا الفعل يعني اختزال المضاعفات إلى المفرد ، المتنوع إلى العام. يمكن القول،إن الحد من الآخر ليس مجرد شكل من أشكال العنف ولكنه أيضًا سيطرة. وهذا

يعني ممارسة سلطة تعسفية على الآخر ، مما يؤدي بلا شك إلى إبادة التعددية (الأخرى)، وإدخالها في تجانس. في هذا المعنى ، فإن الغرض من بيداغوجيا الآخر هو تنظيم التفاعلات بين الطلاب بحيث يُنظر إلى التنمر على أنه شكل عنيف من الهيمنة ، باعتباره استخدامًا غير مشروع للسلطة التي تُخضع الآخر.

عند تبني منظور لحقوق الإنسان لمنع التنمر وتقليله، ينبغي النظر في إستراتيجية يمكن أن ترفع وعي الطلاب تجاه الآخر، بصرف النظر عن أصله أو خلفيته الاجتماعية أو الثقافية أو الجنس أو العرق أو السن أو الميل الجنسي أو الروحاني أو الالتزام الديني. وهذا يتطلب أن يكون الطلاب أكثر وعيًا بتلك الفئات المستهدفة التي تم تجريد حقوقها تاريخياً أو التي تم انتهاكها والإذلال بها. وبالتالي، فإن مثل هذه الإستراتيجية تلعب دورًا في القضاء على التمييز والاستبعاد والوصم.

تعليمي:

من حيث التدريس، من الضروري **أولًا** التأكيد على أن الكفاءات المذكورة أعلاه سيتم تطويرها لأنها تمارس في مواقف محددة.

بمعنى آخر، كل كفاءة تتطلب ممارسة ، والقيم التي تستند إليها تتشكل من خلال تجارب الحياة المتكررة. علاوة على ذلك، تتطلب المفاهيم الأساسية للمقترح مستويات مختلفة من التحليل والمناقشة والتطبيق.

ثانيًا، يتم تعزيز اكتساب الكفاءات في بيئة مواتية لتنميتها، أي حيث يقال ما يقال وما يتم فعله، مع ممارسة هذه المهارات يوميًا. علاوة على ذلك، من الضروري أن تتوافق المنهجية المستخدمة لتطوير هذه الكفاءات وموقف المعلم مع مبدأ حقوق الإنسان. يجب أن تكون حقوق الإنسان حاضرة في جميع ممارسات التدريس، وبذلك تصبح السمة المميزة للتربية.

ثالثًا، نظرًا لأن التنمر جزء من الحياة اليومية في المدرسة، لا يمكن أن تمر أعمال التنمر دون أن يلاحظها أحد ولا يسكت عنها أو يخفيها، لأن هذا من شأنه، من منظور تعليم حقوق الإنسان، أن يمنع إعادة تعريف وتوضيح هذه الأحداث. ولكي يحدث ذلك، يجب اعتبار التنمر انتهاكًا لحقوق الطفل ومظهرًا شديد التعصب والتمييز.

رابعًا، يجب أن يظل المعلم في حوار دائم مع الطلاب ويجب أن يحفزهم على أن يكونوا مشاركين نشطين في منع التنمر المدرسية من خلال البحث عن حلول. ينبغي تحفيز الطلاب للبحث عن أدوات وضع المعايير والقوانين الوطنية والدولية لحقوق الإنسان والبحث عنها. علاوة على ذلك، من المهم أن يقيم الطلاب أنفسهم المعلومات التي تم جمعها كمجموعة. وبالتالي، سوف ينتقلون من المستلمين السلبيين إلى منتجي المعرفة النشطين. هذا لا يعني أنه ينبغي عليهم فقط حفظ مختلف إعلانات حقوق الإنسان والمعاهدات والاتفاقيات والقرارات والقوانين و / أو اللوائح. بدلاً من ذلك، يجب تنظيم المناقشات والفرق والمنتديات التي تبحث في كيفية تأثير هذه القوانين على حياتهم، خاصة فيما يتعلق بالتنمر. يعد التعبير الحر عن المشاعر والتأثير عنصرًا أساسيًا في فهم حقوق الإنسان ؛ التعبير عن الذاتية والاتصال بين الطلاب هو ما يسمح بتكوين "موضوعات الحقوق".

خامسًا، إن تدريس "تدريس قائم على حل المشكلات" يركز على تقديم القصص والشهادات يكون فعالًا عندما يتعلق الأمر بالتنمر لأنه يشجع الطلاب على تحليل علاقات القوى الحالية. وبالتالي، يجب على المعلم تشجيع الطلاب على التساؤل النقدي حول طبيعة حقوق الإنسان المترابطة وغير القابلة للتجزئة.

يعالج التدريس القائم على حل المشكلات أيضًا المواقف التي يتعرض فيها الأشخاص للتنمر، وبالتالي يتم انتهاك حقوقهم بسبب عضويتهم في مجموعة عانت تاريخياً من الظلم والاستبعاد والاضطهاد والتمييز والانتهاكات المنهجية والمؤسسية لكرامتهم الإنسانية ، مثل الحال بالنسبة للنساء والمجموعات الأصلية

واليهود والمثليين والسحاقيات والمعوقين والفقراء وكبار السن والأطفال والشباب والمهاجرين.

أخيرًا، يمنع التدريس القائم على حل المشكلات التنمر، لأنه مضطر أخلاقيًا إلى معالجة الموضوع بصراحة، دون إسكات أو إخفاء، كما قد يكون مؤلمًا في بعض الأحيان. لا يمكن إسكات تعليم حقوق الإنسان عندما تحدث أعمال انتهاك أمام أعيننا. الصمت ضد الجانب التربوي بشكل جوهري وأساسي. إن تعليم حقوق الإنسان يدعونا إلى شرح وتوضيح وتوسيع آفاقنا ، و الصمت يجعل هذا مستحيلًا.

التقييم:

مثل جميع أنواع التدخل، يجب إعادة تقييم هذه الإستراتيجية المعينة بشكل مستمر لإجراء التعديلات اللازمة وتقييم النتائج. بما أن المؤسسات التعليمية تتعامل مع التنمر تربويًا وتعليميًا، فيجب عليها تجميع البيانات المتعلقة بالإجراءات المتخذة لمعالجة التنمر ومنعه. بهذا المعنى ، من الأساسي أن تكون أهداف التدخل واضحة.

يجب أن تكون التقييمات نوعية وأن يتم تقديمها ، على سبيل المثال،في بورتفوليو. ومع ذلك، يجب ألا نتجاهل إمكانية التقييم الكمي، على سبيل المثال، من خلال إجراء اختبارات تقيس قدرات الطلاب على رؤية التنمر في ضوء الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

لا يقتصر الأمر على قياس اكتساب الكفاءات، بل يجب تقييم البيئة المدرسية، حيث إنها تؤثر بشكل مباشر على إجراءات التنمر. لذلك، من المهم استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقييم المبتكرة والإبداعية والمرنة. على الرغم من عدم وجود صيغة واحدة أو عالمية لتقييم نتائج أي تدخل، من المهم قياس تأثيره ونشر النتائج على المجتمع المدرسي.

من المستحسن أن يساهم جميع المشاركين في التدخل، بمن فيهم الطلاب، في تصميم أدوات التقييم وتطبيقها. يمكن للطلاب أيضًا إجراء تقييمات ذاتية. أخيرًا، نظرًا لأن ظاهرة التنمر متعددة الأسباب، يجب على المتخصصين من مجموعة متنوعة من التخصصات (مثل علم النفس والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والعمل الاجتماعي) التدخل في حالات معينة أثناء عملية التقييم.

المراجع

١. *Bárcena , F. & Melich , J.-C. , Education as an Ethical Precedent: Birth, Narration and Hospitality(Barcelona : Piados , ٢٠٠٠).*

٢. *Bjoerkqvist , K. , Oesterman , K. , Lagerspetz , K. et al ., 'Aggression, victimization, and sociometricstatus: Findings from Finland, Israel, Italy, and Poland' . In Cross-cultural Approaches toResearch on Aggression and Reconciliation .eds. J. Ramirez & D. Richardson (New York : NovaScience Publishers , ٢٠٠١).*

٣. *Boulton , M. , Trueman , M. , Chau , C. et al ., ' Concurrent and longitudinal links between friendshipand peer victimization: Implications for befriending interventions ', Journal ofAdolescence ٢٢ (٤) (١٩٩٩): ٤٦١ – ٤٦.*

٤. *Chung , Y. & Katayama , M. , ' Ethnic and sexual identity development of Asian-American lesbianand gay adolescents ', Professional School Counseling ١ (٣) (١٩٩٨): ٢١ – ٢٥.*

٥. *D'Augelli, A., Pilkington , N. & Hershberger , S. , ' Incidence and mental health impact of sexualorientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school ', SchoolPsychology Quarterly ١٧(٢) (٢٠٠٢): ١٤٨ – ١٦٠.*

٦. *Elgar , F. , Craig W. , Boycec , W. et al ., ‘ Inequality and school bullying: Multilevel Study ofAdolescents in ٣٧ Countries ’, Journal of Adolescent Health ٤٥ (٤) (٢٠٠٩): ٣٥١ – ٣٥٩ .*
٧. *Espelage , D. & Swearer , S. , ‘ Research on school bullying and victimization: What have welearned and where do we go from here? ’, School Psychology Review ٣٢ (٣) (٢٠٠٣) : ٣٦٥ – ٣٨٣.*
٨. *European Union Agency for Fundamental Rights, Homophobia and Discrimination on Groundsof Sexual Orientation and Gender Identity in the EU Member States: Part II – The SocialSituation (٢٠٠٩). Disponible en: fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/FRA-hdgso-part ٢-NR_FI.pdf*
٩. *Garner , P. & Hinton , T. , ‘ Emotional display rules and emotion self regulation, association withbullying and victimization in community-based after schoo programml ’, Journal ofCommunity and Applied Psychology ٢٠ (٦) (٢٠١٠): ٤٨٠ – ٤٩٦ .*
١٠. *Gay, Lesbian and Straight Education Network, ٢٠٠٩ National School Climate Survey. TheExperiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in our Nation’s Schools (٢٠١٠).Disponible en: http://www.glsen.org/cgi-bin/iowa/all/news/record/ ٢٦٢٤.html*
١١. *Graham , S. & Juvonen , J. , ‘ Self-blame and peer victimization in middle school: An attributionalanalysis ’, Developmental Psychology ٣٤ (٣) (١٩٩٨): ٥٨٧ – ٥٩٩ .*
١٢. *Graham , S. & Juvonen , J. , ‘ Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school:An exploratory study ’, Journal of Early Adolescence ٢٢ (٢) (٢٠٠٢): ١٧٣ – ١٩٩ .*
١٣. *Greene , M. , ‘ Bullying in schools: A plea for measure of human rights ’, Journal of Social Issues ٦٢ (١) (٢٠٠٦): ٦٣ – ٧٩ .*
١٤. *Hodges , E. , Boivin , M. , Vitaro , F. et al ., ‘ The power of friendship:*

١٥. *Protection against an escalatingcycle of peer victimization ’, Developmental Psychology ٣٥(١) (١٩٩٩): ٩٤– ١٠١.*

١٦. *Hodges , E. & Malone , M. , ‘ Individual risk and social risk as interacting determinants of victimizationin the peer group ’, Developmental Psychology ٣٣(٦) (١٩٩٧): ١٠٣٢– ١٠٣٩.*

١٧. *Hunter , S. & Boyle , J. , ‘ Perceptions of control in the victims of school bullying: The importanceof early intervention ’, Educational Research ٤٤(٣) (٢٠٠٢): ٣٢٣– ٣٣٦.*

١٨. *Levinas , E. , Ética e In!"nito(Madrid : Gra)*cas Rógar, S. A ., ٢٠٠٠).Logsdon, A., (s/f) Bullying at School. When Your Disabled Child is Targeted by SchoolBullying . Available at: http://learningdisabilities.about.com/od/instructionalmaterials/p/serousbullies.htm*

١٩. *Magendzo , A. & Donoso , P. , The Design of a Problem-Based Curriculum to Teach Human Rights(Santiago : Interdisciplinary Program for Research on Education (IPRE) / InteramericanInstitute of Human Rights (IIHR) , ١٩٩٢).*

٢٠. *Magendzo, A., Toledo & Rosenfeld, C., Bullying among Students. How to Identify It? How toAddress It? (Santiago: LOM, ٢٠٠٤).*

٢١. *Moran , S. , Smith , P.K. , Thompson , D. et al ., ‘ Ethnic di-ferences in experiences of bullying: Asianand white children ’, British Journal of. Educational Psychology ٦٣(١٩٩٣): ٤٣١ – ٤٤٠.*

٢٢. *National Institute of Child Health and Human Development, Journal of the American MedicalAssociation (April ٢٥, ٢٠٠١).*

٢٣. *Naylor , P. & Cowie , H. , ‘ The e-fectiveness of peer support systems in challenging school bullying:The perspectives and experiences of teachers and pupils ’, Journal of Adolescence ٢٢(٣)(١٩٩٩): ٤٦٧– ٤٧٩.*

٢٤. *Olweus , D. , 'Peer harassment. A critical analysis and some important issues' . In Peer Harassmentin School .eds. J. Juvonen , & S. Graham (New York : Guilford Publications , ٢٠٠١).*

٢٥. *Ortega , P. , ' Moral education as pedagogy of alterity ', The Journal of Moral Education ٣٣(٣) (٢٠٠٤): ٢٧١ – ٢٨٩ .*

٢٦. *Pepler, D. & Smith, C., Bullying and Victimization: Experiences of Immigrant and Minority Youth(Colloquium sponsored by CERIS - York (Joint Centre of Excellence for Research onImmigration and Settlement) and La Marsh Centre for Research on Violence and ConflictResolution, ١٩٩٩).*

٢٧. *Pernille , D. , Merlo , J. , Harel-Fisch , Y. , et al ., ' Socioeconomic inequality in exposure to bullyingduring adolescence: A comparative, cross-sectional, multilevel study in ٣٥ Countries ',American Journal of Public Health ٩٩ (٥) (٢٠٠٩): ٩٠٧– ٩١٤ .*

٢٨. *Pikas , A. , ' New developments of shared concern methods ', School Psychology International ٢٣(٣) (٢٠٠٢): ٣٠٧– ٣٢٦ .*

٢٩. *Plata , C. , Riveros , M. & Moreno , J. , ' Self-esteem and empathy among adolescent observers,aggressors and victims of bullying in a school in the Municipality of Chía ', Psicología: Avancesde la Disciplina ٤ (٢) (٢٠١٠): ٩٩– ١١٢.*

٣٠. *Pope , M. , 'Preventing school violence aimed at gay, lesbian, bisexual, and transgendered youth' .In Violence in American Schools: A Practical Guide for Counselors .eds. D. Sandhu & C. Aspy(Virginia : American Counseling Association , ٢٠٠٠).*

٣١. *Rivers , I. & Duncan , N. , ' Understanding homophobic bullying in schools: Building a safe educationalenvironment for all pupils ', Youth and Policy ٧٥ (٢٠٠٢): ٣٠ – ٤١ .*

٣٢. *Smith , P. , ' Bullying and harassment in schools and the rights of children ', Children and Society ١٤ (٤) (٢٠٠٠): ٢٩٤ – ٣٠٣.*

٣٣. *Smith , P. & Levan , S. , ' Perceptions and experiences of bullying in younger pupils ', British Journalof Educational Psychology* ٦٥ *(* ٤ *) (* ١٩٩٥*):* ٤٨٥ *–* ٥٠٠ *.*

٣٤. *Toledo, M.I., Gutiérrez, V. & Magendzo, A., The Relationship between Bullying and the ClassroomEnvironment and their In#luence on Student Performance Proyecto FONIDE* ٣٢*-* ٢٠٠٨*. (Santiago:MN, (* ٢٠٠٩*). Available at: www.udp.cl/funciones/descargaArchivos.asp?seccion=documentos&id*

٣٥. *Trenchard , L. & Warren , H. , Something to Tell You (London : Gay Teenage Group ,* ١٩٨٤ *).UNICEF, (s/f) Rights Respecting School Award . Available at http://www.unicef.org.uk/rrsa*

الفصل الخامس
التنمر عبر الإنترنت في المدارس السياســـات والإجــــراءات المدرسيــــة

مقدمة

يولد الأطفال اليوم في عالم تتواجد فيه مجموعة متنوعة من الأدوات التكنولوجية منذ ذكرياتهم الأولى، إذ يتم تربيتهم في عالم مهيمن على الإنترنت حيث يكون التفاعل الرقمي غالبًا هو الوسيلة الأساسية التي يتفاعلون من خلالها مع بعضهم البعض. بينما يستخدم غالبية شباب اليوم الإنترنت كمكان صحي للتفاعل الاجتماعي ومشاركة الأفكار والعمل المدرسي، فإن هنا كجانب سلبي واضح للغاية نشأ مؤخراً. التنمر عبر الإنترنت *Cyberbullying*، والذي تم تعريفه على أنه "الضرر المتعمد والمتكرر الذي يحدث من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى"، أصبح في طليعة المؤسسات الإعلامية وجداول المدارس والمجتمعات المحلية بسبب التأثير السلبي الذي يمكن أن يتعرض له الضحايا.

ومع استمرار استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة المتصلة بالشبكة بين الشباب، يبدو أن احتمال التنمر عبر الإنترنت في زيادة مطردة. في حين أن البحث عن التنمر الإلكترونية في مرحلة مبكرة ، يبدو أن هذا الشكل الناشئ من التنمر يشكل تهديدًا خطيرًا للتطور الاجتماعي والانفعالي للأطفال.

تتمثل المعضلة التي يواجهها العاملون في المدارس في التعامل مع التنمر عبر الإنترنت في تحديد من له السلطة في التعامل مع هذه المشكلة الخطيرة لأنه غالبًا ما يحدث خارج الحرم المدرسي وخارج ساعات الدراسة العادية.

ولكن على الرغم من الاشتقاق النموذجي خارج الحرم المدرسي لهذه الأفعال من المضايقات، فإن بعض حالات التنمر عبر الإنترنت تسترعي انتباه المعلمين والمستشارين والإداريين لأنها تسبب اضطرابًا كبيرًا في اليوم المدرسي.

نظرًا للتأثير الذي يحدثه التنمر عبر الإنترنت على الأداء العادي للمدرسة، يبحث المعلمون والآباء وواضعو السياسات والباحثون بسرعة عن أفضل طريقة للتعامل مع أحدث أشكال المضايقات هذه.

الضحايا والانتشار:

يصعب فهم قضية التنمر عبر الإنترنت تمامًا بسبب ظهور هذه الظاهرة مؤخرًا. لقد أصبح موضوعًا هامًا وساخنًا لمديري المدارس وأولياء الأمور والمشرعين، لكن البيانات الصغيرة التي تم جمعها حتى الآن قدمت في الغالب صورة متخلفة عن مدى انتشار المشكلة. أصبح التنمر الإلكتروني مثيرًا للقلق بشكل خاص لأن الجناة قادرون على الاختراق إلى المناطق التي تمكن الضحايا في السابق من الفرار من العذاب ، مما يجعل المراهقين يشعرون وكأنهم ليس لديهم ملاذ آمن من المضايقة.

على الرغم من وجود جدل بخصوص من له الاختصاص في التعامل مع حالات التنمر الإلكتروني، إلا أن هناك اعتقادا ثابتا بأن المدارس ملزمة بمعالجة هذه القضية لأن أعمال التحرش هذه تؤثر على البيئة التعليمية. في الواقع، يعد تقديم مزيد من المبررات لمشاركة المدارس في التنمر الإلكتروني مجموعة صغيرة من الأبحاث التي تشير إلى أن الطلاب الذين يقعون ضحية التنمر الإلكتروني يتصورون أن الثقافة والمناخ المدرسي يتسمان بالضعف والهوان، ثم الطلاب الذين لم يقعوا ضحية للتنمر عبر الإنترنت.

من المهم الإشارة إلى أن معظم المتنمرين عبر الإنترنت هم أفراد تربطهم علاقة شخصية فعلية بضحاياهم. في الواقع، أظهرت دراسة أجريت على ٧٧٠ مراهقًا من قبل دار الأطفال الوطنية (٢٠٠٥) أن ٧٣٪ من ضحايا التنمر عبر

الإنترنت يعرفون من يقومون بالتنمر عليهم و مضايقتهم. أظهرت دراسة أخرى أجرتها بارا وآخرون *(Ybarra et al. , ٢٠٠٧)* أن ١٣ ٪ فقط من الضحايا لا يعرفون هوية المتحرش بهم عبر الإنترنت. من المهم أيضًا ملاحظة أن العديد من ضحايا التنمر الإلكتروني من المحتمل أيضًا أن يستخدموا التكنولوجيا للتنمر على الآخرين.

يقوم معظم المتنمرين إلكترونيًا بأعمالهم أثناء تواجدهم في المنزل بمفردهم ، وعادةً ما تكون طريقة المضايقة المفضلة لديهم في المنتديات مثل الرسائل النصية ورسائل البريد الإلكتروني ومواقع الشبكات الاجتماعية مثل ماى سبيس، والفيسبوك *MySpace and Facebook* . يبدو أن المحددات الأساسية في التي تشير إلى احتمال مشاركة الفرد في التنمر عبر الإنترنت تتمثل في العمر، وإتقان الكمبيوتر، ومقدار الوقت الذي يقضيه على الإنترنت؛ لم يتم تحديد الجنس والعرق.

في حين أن من المعروف أن العديد من ضحايا التنمر عبر الإنترنت من المحتمل أن يشاركوا أيضًا في سلوك التنمر بأنفسهم، إلا أنه تم التعرف على العديد من الضحايا كضحايا التنمر التقليدية وجهًا لوجه.

هؤلاء هم الطلاب الذين قد يشعرون بالعزلة أو يساء فهمهم أو المكتئبين أو الذين يفتقرون إلى الدعم والتوجيه التقليديين من عوائلهم. الجدير بالذكر أن أكثر من ثلث ضحايا التنمر الإلكتروني شعروا بالتهديد أو بالحرج بسبب نشر الآخرين معلومات عنهم. وعلى الرغم من احتمالية وجود أسباب عديدة تجعل المراهقين يقعون ضحية التنمر الإلكتروني، فإن الدين والإعاقة والتوجه الجنسي لا يبدو أنها عوامل تسهم في الإيذاء من التنمر. فقد يصاب الضحايا بالحزن والاكتئاب بسبب وضعهم، حيث يقعون عرضة للتنمر وهم أكثر عرضة للإبلاغ عن اصطحاب أسلحة معهم إلى المدرسة للحماية أو الانتقام. من بين ضحايا التنمر عبر الإنترنت الذين يبلغون عن الانتقام، أفاد معظمهم بأنهم كانوا أكثر عرضة للانتقام في المدرسة وليس في الفضاء الإلكتروني.

تم إجراء العديد من الدراسات البحثية لتحديد مقدار الدور الذي يلعبه دور السن والجنس في التنمر عبر الإنترنت. تركز معظم هذه البحوث على النوع الاجتماعي ، ولكن كانت هناك بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الأشكال الإلكترونية للتنمر تصل إلى الذروة في الطلاب الأكبر سناً، وهو ما يتناقض مع الأشكال التقليدية للتنمر *(Seals & Young, ٢٠٠٣; Wolak, Mitchell, & Finkelhor, ٢٠٠٧; Ybarra & Mitchell, ٢٠٠٧; Williams & Guera, ٢٠٠٧)*. تحدث أكبر زيادة في انتشار التنمر عبر الانترنت بين الصفوف السادس والسابع ، مع القليل من التنمر عبر الانترنت التي أبلغ عنها الطلاب في المدارس الابتدائية.

تأثيرات التنمر عبر الانترنت :

على الرغم من حقيقة أنه لا يزال يتعين إجراء أبحاث مستفيضة للمساعدة في الفهم الكامل لآثار التنمر عبر الانترنت، فقد خلص الباحثون إلى أنه على الأقل، يظهر الأطفال المستهدفون بالتنمر عبر الانترنت ردود فعل سلبية تشبه تلك التي يتعرض لها الأطفال ضحايا التنمر التقليدي. في الواقع، يمكن القول أن آثار التنمر عبر الانترنت أكثر ضرراً من آثار التنمر التقليدي لأن الضحايا لا يستطيعون بسهولة الهروب من الغضب أو معذبيهم. نظرًا لأن هذه الهجمات الإلكترونية تصبح دائمة بمجرد تقديمها إلى عالم الإنترنت، فقد يواجه الطلاب في الواقع شعوراً طويلاً بالإيذاء بسبب العودة المستمرة للحادث، مما يؤدي إلى الاكتئاب وأنواع أخرى من الاضطرابات العقلية.

خلص الباحثون إلى أن المراهقين المتكيفين اجتماعيًا والذين لديهم دعم قوي من الوالدين هم أقل عرضة للتأثير من التنمر عبر الإنترنت. أما الطلاب الذين يعانون من حالات شديدة من التنمر عبر الانترنت هم أولئك الذين لديهم أيضًا مشاكل في التكيف الاجتماعي. هؤلاء الطلاب هم من يشعرون بالآثار الرئيسية السلبية لأنهم لا يشعرون بأن لديهم القوة و المنعة لوقف المضايقة، مما يجعلهم في النهاية يشعرون بالإهانة الشديدة حتى لو لم يكن هناك شهود آخرون على الهجوم من قبل المتنمرين.

تـم ربـط التنمـر عبـر الإنترنـت بالعديـد مـن النتـائج الانفعاليـة والنفسـية والسلوكية. تختلف الآثار الجسدية والمعدنيـة للتنمر عبـر الإنترنت اعتمادًا علـى الضـحية، لكـن العواقـب تشـمل تـدني احتـرام الـذات، والقلـق، والشـعور بـالحزن، والخـوف، والشـعور بـالحرج، والاكتئـاب، والغضـب، والتغيـب عـن المدرسـة، وانخفـاض التحصـيل الدراسـي، وزيـادة الميـل إلـى انتهـاك الآخـرين، والعنـف المدرسـي والانتحـار. هنـاك علاقـة بـين التنمـر عبـر الإنترنـت والأعـراض الاكتئابية، حيث تشير أهداف التنمر عبر الإنترنت إلى حـالات أكثر تـواترًا من الحالات غير المستهدفة.

نظرًا للآثار المنتشرة التي يشعر بها ضحايا التنمر عبر الإنترنت، غالبًا ما توجد مشكلات سلوكية أو أكاديمية أو حضور تتخلل البيئة المدرسية. نظرًا لأن هذا يحدث بشكل مستمر نسبيًا، فإن التنمر عبر الإنترنت يمثل مشكلة تُجبر المدارس على معالجتها. الطلاب الذين يقعون ضحية التنمر الإلكتروني يبلغون عـن مواقـف غيـر مواتيـة تجـاه المدرسـة ، ويظهـرون مشـكلات سـلوكية فـي المدرسـة، ولـديهم معدلات أعلـى مـن مشـاكل تعـاطي المخـدرات، ويبلغـون عـن تكرار أعلى لاعتداء الأقران، ويعانون من صعوبة التركيز أثنـاء وجودهم فـي المدرسـة، والحصـول علـى درجـات أقـل مـن الطـلاب الـذين ليسـوا ضـحايا، ومستويات مرتفعـة مـن الضـيق، وأكثـر عرضـة لمواجهـة حـالات التنمـر وجهًـا لوجـه أثنـاء وجـودهم فـي المدرسـة. مـن المحتمـل أن قد حصـلوا علـى إنـذارات و تهديدات بالفصـل مـن المدرسـة بسـبب كثـرة التغيـب عنهـا، والأدهـى مـن ذلـك أن الطلاب الذين تعرضوا للتنمر عبر الإنترنت كـانوا أكثر من غيرهم بنسبة تقدر بثمانية مرات حملاً للسلاح و اصطحابه معهم إلى المدرسة في الشهر الماضي.

الفرق بين التنمر التقليدي والتنمر عبر الإنترنت:

على الرغم من أن التنمر وجها لوجه قد تمت دراسته بعمق، فإن البحث عن التنمر عبر الإنترنت لا يزال جديدًا، بل في مهده، إذ تم إجراء القليل من الأبحاث التي درست العلاقة بين التنمر في المدرسة والتنمر عبر الإنترنت، وبالتالي فإن تشابهها مع التنمر التقليدي لا يزال مجهولًا نسبيًا.

يفترض هندوجا وباتشين (*Hinduja and Patchin* , ٢٠٠٨) أن هناك فرقًا رئيسيًا بين شكلين من أشكال التنمر وهو أنه عندما تكون القوة البدنية عنصرًا أساسيًا في التنمر التقليدي، فإن إتقان الكمبيوتر وحده يكفي لتمكين الفرد من ارتكاب مثل هذه الأعمال عبر الإنترنت. يتفق براون وجاكسون وكاسيدي (*Brown, Jackson, and Cassidy* , ٢٠٠٦) مع هذا الاعتقاد عندما صرحوا "نظرًا لوجود فرق ضئيل للغاية فيما يبدو في التنمر الإلكتروني، فقد يلجأ الطلاب الذين يعانون من ضعف في العالم الحقيقي أو ضحايا التنمر وجهاً لوجه إلى العدوان من خلال إخفاء الهوية أو الهويات المزيفة".

نظرًا لأن التنمر عبر الإنترنت لا يحدث بشكل شخصي، فقد يحدث أي وقت. حقيقة أن رسائل التنمر عبر الإنترنت يمكن توزيعها على جمهور واسع في مثل هذا الوقت القصير، تزيد بالتأكيد من تصورات الأطفال حول سرعة والقابلية للتأثر. يمكن أن يكون إخفاء الهوية المصاحبة لهذا التوزيع اختلافًا لكل من الجاني والضحية، لأن المعتدي لا يمكنه أن يرى على الفور رد فعل ضحيته وجمهوره، وقد لا تكون الضحية على علم بالاعتداء أو مداه حتى فترة زمنية لاحقة. نظرًا لأن المعتدين لا يمكنهم رؤية رد فعل ضحاياهم أو جمهورهم على الفور، فقد يكون التنمر عبر الإنترنت في الواقع أسوأ من التنمر وجهًا لوجه لأن الجناة غالبًا ما يزيدون من شدة وتواتر أو تكرار هجماتهم دون إدراك تداعيات أعمالهم كاملةً.

كيف يحدث التنمر عبر الإنترنت:

يمكن أن تتم عملية التنمر عبر الإنترنت في العديد من الأشكال وفي العديد من المواقع. حدد ويلارد(*Willard , ٢٠٠٤*) سبع فئات مميزة وشائعة للتنمر عبر الإنترنت: المشتعلة، والتي ترسل رسائل غاضبة أو غير مهذبة عن شخص ما إلى مجموعة عبر الإنترنت؛ التحرش عبر الإنترنت، والذي يرسل رسائل خاصة بشكل متكرر إلى شخص آخر؛ المطاردة عبر الإنترنت، وهي تهديدات عبر الإنترنت تتضمن تهديدات بالضرر أو التخويف المفرط؛ التشويه، الذي يرسل بيانات مخزية أو غير صحيحة أو قاسية عن شخص إلى أشخاص آخرين؛ التنكر، الذي يتظاهر بأنه شخص آخر ونشر معلومات لجعل شخصًا آخر يبدو سيئًا؛ نزهة، والتي ترسل مواد حساسة عن شخص آخر قد يكون محرجًا؛ والاستبعاد، وهو بقسوة واستبعاد شخص عن قصد من مجموعة عبر الإنترنت. يمكن أن تحدث هذه الأنواع من السلوكيات في أماكن عديدة.

يمكن للمتنمر عبر الانترنت (المتنمر الالكتروني) *Cyberbullies* ارتكاب أعماله من خلال البريد الإلكتروني أو الرسائل الفورية أو الرسائل النصية أو الرسائل المصورة أو النشرات على لوحات الإعلانات عبر الإنترنت أو مواقع الويب الخاصة بالشبكات الاجتماعية مثل *Facebook* أو *MySpace*. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب إنشاء عوالم افتراضية أو التصويت أو تصنيف مواقع الويب، أو يمكنهم اختراق أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالطلاب الآخرين ونشر المعلومات الخاصة التي لم يكن من المفترض أن يراها الآخرون.

لقد أسفر موضوع المراسلة النصية عن بعض الأبحاث ذات النتائج المتناقضة. حيث يعتقد كاسيدي وجاكسون وبراون *Cassidy, Jackson, and Brown , ٢٠٠٩)* أن التنمر الإلكتروني لا يحدث من خلال الرسائل النصية، كما أشار هندوجا وباتشينغ *Hinduja & Patching , ٢٠٠٧)* إلى أن أقل من ٥ ٪ من

حوادث التنمر الإلكتروني وقعت عبر الهاتف الخلوي، حدد العديد من الباحثين الهواتف المحمولة والرسائل النصية كوسيلة أساسية من خلالها يحدث التنمر الإلكتروني. في إحدى الدراسات، تم تحديد أن المكالمات الهاتفية والرسائل النصية كانت أكثر أشكال التنمر الإلكتروني شيوعًا *(Smith et al.,* ٢٠٠٨).

يتفق كل من راسكوسكاس وستولتز(*Raskauskas and Stoltz* , ٢٠٠١) على هذا الاستنتاج عندما قاما باستطلاع ٨٤ طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة ووجدا أن أكثر أشكال التنمر الإلكتروني شيوعًا تحدث عبر الهاتف الخلوي.

نظرًا لأن معظم الشباب لديهم هواتفهم المحمولة الخاصة، ولأن معظم هذه الهواتف تمتلك إمكانات نصية وصورة ومقاطع فيديو، فإن القدرة على إرسال معلومات ضارة عبر الهاتف الخلوي تزداد بشكل كبير. لسوء الحظ، انتقلت هذه الهواتف الخلوية المتقدمة بالتنمر الإلكتروني إلى مستوى آخر نظرًا لوجود حالات متزايدة من الطلاب الذين يقومون بتصوير طلاب آخرين في الحمام أو في غرف تبديل الملابس ثم توزيع الصور على طلاب آخرين في المدرسة. في الواقع، على الرغم من الشعبية الشديدة لمواقع الويب مثل *Facebook* و *MySpace*، أجرى بومان (*Bauman* , ٢٠٠٩) دراسة تشير إلى أن التنمر عبر الإنترنت يحدث في كثير من الأحيان عبر الرسائل النصية أكثر مما يحدث من خلال هذه الأنواع وغيرها من مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.

الطلاب الذين يتنمرون الكترونيًا :

على الرغم من أن التركيز الأساسي لبحوث التنمر عبر الإنترنت تركزفي البداية على آثاره على الضحايا، إلا أن هناك زيادة في الاهتمام الموجه إلى علم النفس وراء سبب قيام المعتدين على هذا السلوك بأداء أعمالهم. بدأ البحث في إظهار أن التنمر عبر الإنترنت هو عادة رد فعل على شيء ما حدث في المدرسة، عادة عندما ينتقم الطالب من خلال الوسائط الرقمية إلى حدث وقع فيه

ضحية لأنفسهم بطريقة ما أثناء المدرسة. في الواقع، ذكر ما يقرب من ثلاثة أرباع الطلاب الذين شملهم الاستطلاع حول التنمر عبر الإنترنت أنه على الأرجح كان نتيجة لشيء حدث في المدرسة ثم تابعوا ذلك في المنزل.

تظهر البحوث الحالية التي تحيط بالطلاب الذين يشاركون في هذا النوع من السلوك أن التنمر عبر الإنترنت يصل عادة إلى ذروته لدي طلاب المدارس المتوسطة. وجد بومان (*Bauman ٢٠٠٩*) زيادات كبيرة في وتيرة التنمر عبر الإنترنت بين الصف الخامس والسادس، مع احتمال أقل بكثير لطلاب الصف الخامس من الانخراط في مثل هذا السلوك مقارنة بطلاب المدارس المتوسطة أو الثانوية. وبينما يبدو أن المدارس المتوسطة بشكل عام هي وقت الذروة للتنمر عبر الإنترنت، فقد تم تحديد الصف السادس على وجه الخصوص كفترة رئيسة عندما يبدأ المراهقون في الانخراط في أشكال مختلفة من السلوك المنحرف. ومع ذلك، فقد تم التشكيك في صحة هذه البحوث، لأنه على الرغم من وجود تقارير أعلى عن سلوكيات التنمر عبر الإنترنت في المدارس المتوسطة، فإن المراهقين الأكبر سنًا هم أقل عرضة للإبلاغ عن تورطهم في هذا السلوك أو الوقوع ضحية له. يتفق برونر ولويس (*Brunner and Lewis ٢٠٠٩*) مع هذا الافتراض، لأنهما يعتقدان أن الأطفال الأكبر سنًا يصبحون ببساطة أكثر تسرُّعًا في سلوكياتهم المنحرفة، حيث يتصرفون عندما يكون هناك فرصة أقل لإشراف الكبار.

يبدو أن العمر عامل رئيسي في تحديد الطلاب المعرضين لخطر الانخراط في التنمر عبر الإنترنت، إلا أن الجنس ليس كذلك، حيث وجد يبارا وميتشل وفينكلهور (*Ybarra, Mitchell, and Finkelhor ,٢٠٠٧*) أن ما يقرب من نصف المعتدين عبر الإنترنت هم من الذكور. أجرتدويل، بورغيس، وكافانوغ (*Dowell, Burgess, and Cavanaugh ,٢٠٠٩*) دراسة على ٤٠٤ من المراهقين ووجدت أن ٢٩.٥ ٪ من الأولاد و ٢٧.٨ ٪ من الفتيات أفادوا بأنهم نشروا على الأقل شيئًا عبر الإنترنت كان وقحًا أو عدوانيًا. نظرًا لأن مثل هذه

التركيبة الديموغرافية البسيطة لم تكن مفيدة جدًا في تحديد من يقوم بهذه الأعمال ولماذا يتم تنفيذها، فقد حدد الباحثون بشكل متكرر عاملًا أخر.

تم تحديد إرشاد و توجيه الوالدين و جودة الحياة المنزلية وجنوح الأحداث اللاحق بشكل واضح كحقيقة رئيسية في تحديد الطلاب الذين ينخرطون في التنمر الإلكتروني. وجد يبارا وميتشل (*Ybarra and Mitchell* , ٢٠٠٤*b*) أن العلاقات الانفعالية الضعيفة بين الأطفال ومقدمي الرعاية، إلى جانب تعاطي المخدرات، تعد من الخصائص المهمة للتنمر عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، فإن المراهقين الذين تعرضوا لأحداث سلبية في حياتهم الشخصية، والذين يعانون من الاكتئاب، أو المنفصلين عن والديهم، معرضون لخطر أكبر بسبب سلوكيات غير لائقة عبر الإنترنت. كشف باومان (*Bauman* (٢٠٠٩ عن حقيقة مفادها في تحديد أن الطلاب الذين يعانون من التنمر عبر الإنترنت هم على الأرجح أقل أربع مرات في مشاركة كلمات المرور الخاصة بهم على الإنترنت مع آبائهم أو أولياء أمورهم. بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن المتنمرين أكثر من غير المتنمرين في أن ينخرطوا في القتال والشرب وتعاطي التبغ، وهم أكثر عرضة للأداء بشكل أسوأ في المدرسة، ومعدلات التسرب أعلى بكثير.

نظرًا لأن التعرف على الطلاب الذين يستخدمون التنمر عبر الإنترنت لا يمكن القيام به بدقة من خلال المعلومات الديموغرافية، فمن المهم استكشاف ما حدده الباحثون كأسباب أخرى لحدوث هذه السلوكيات. وجدت إحدى الدراسات أن ١٤٪ من الطلاب الذين قاموا بالتنمر عبر الإنترنت فعلوا ذلك ببساطة لأنهم غير معجبين الشخص، و١٣٪ فعلوه لأن هذا الشخص أغضبهم، و١٠٪ فعلوه ردًا على تعرضهم للتنمر، و٩٪ فعلوه لأن أصدقائهم فعلوا ذلك، و٧ ٪ فعل ذلك ببساطة لأنه كان متعة. حددت دراسات أخرى أن الانتقام، والوقوع شخصيًا ضحية للتنمر، والقيام بذلك لأن الشخص الآخر يستحق ذلك، كان السبب الرئيسي وراء حدوث التنمر عبر الإنترنت. قد يشجع عدم الكشف عن الهوية

على الإنترنت الطلاب لأن الأمر يتطلب قليلًا من الشجاعة لإلحاق الأذى بالآخرين، ويمكن إلحاق الأذى بعدد كبير جدًا من الناس.

الإعلان عن التنمر عبر الانترنت

قد يكون أحد الأسباب المحتملة لعدم وجود فهم شامل للباحثين في معالجة سلوكيات التنمر الإلكتروني هو سلسلة البحوث التي تدعم فكرة أن المراهقين يترددون للغاية في الإبلاغ عن تجاربهم لأي شخص على الإطلاق. أجرت كاسيدي وآخرون. *Cassidy et al.* (٢٠٠٩) دراسة ووجدت أن حوالي نصف الطلاب الذين شملهم الاستطلاع لن يبلغوا عن التنمر الإلكتروني للعاملين في المدرسة، وذكر ٧٤٪ أنهم سيخبرون أصدقائهم في الواقع، وأشار ٥٧٪ أنهم سيخبرون أولياء أمورهم. بالإضافة إلى ذلك، أشار ما يقرب من ربع هؤلاء الطلاب أنهم لن يخبروا أي شخص على الإطلاق، وأشاروا إلى أن عمل الشرطة هو المسار المحتمل على الأرجح في حالات الإيذاء.

درس يوفونين وغروس *Juvonen and Gross* (٢٠٠٨) ١.٤٥٤ طالبًا ووجدا أن ٩٠٪ من الطلاب لم يخبروا أي شخص كبير عن حالات التنمرالإلكتروني. لقد وجدت هندوجا وباتشين *Hinduja and Patchin* (٢٠٠٧) نتائج مماثلة في دراستهما عندما توصلا إلى أنه على الرغم من أن ٥٦٪ من الطلاب شعروا بالراحة عند التحدث مع أصدقائهم عن تجاربهم، فقد أبلغ أقل من ٩٪ من الضحايا عن ذلك لمعلم أو شخص كبير. لحسن الحظ ، قد يكون الاتجاه الإيجابي هو السائد كلما أصبح الناس أكثر وعيًا بهذه الظاهرة. في عام ٢٠٠٤، وجدت دراسة لأكثر من ١٥٠٠ من المراهقين أن ٦ ٪ فقط من الضحايا أبلغوا عن التنمر الإلكتروني لشخص كبير .

بينما أسفرت دراسة هندوتشا وباتشين *Hinduja and Patchin* (٢٠٠٧) عن نتائج مماثلة، أظهرت دراسة أجراها نفس الباحثين بعد ذلك بعامين أن ٤٠٪ من الضحايا قاموا في الواقع بإبلاغ تجاربهم إلى شخص كبير . ومع ذلك، أجرى بومان *Bauman* (٢٠٠٩) دراسة قام فيها ١٢٪ فقط من الضحايا بالإبلاغ عن التنمر الإلكتروني لشخص كبير، مع ٩٪ فقط أبلغوا آبائهم بتجاربهم. هذه

الإحصائية تشير إلى الحاجة إلى أن يصبح الوالدان أكثر وعيًا بالتنمر الإلكتروني على الرغم من أن ٩٪ فقط من الطلاب أشاروا إلى أنهم قد أبلغوا آبائهم عن التنمر عبر الإنترنت،و يعتقد ٨٤٪ من الآباء أن أطفالهم سيتحدثون إليهم إذا كان مروا بخبرة التنمر الإلكتروني.

أصبح الإبلاغ عن حالات التنمر الإلكتروني شاغلًا رئيسيًا للباحثين، وهناك دراسات تشير إلى أن العمر هو عامل ديموغرافى أساسي يشير إلى احتمال مشاركة الطلاب في تجاربهم مع شخص كبير. من الأرجح أن يبلغ الضحايا الأصغر سنًا عن حالات التنمر الإلكتروني للعاملين في المدارس مقارنة بطلاب المدارس الثانوية، والطلاب الذين شهدوا التنمر الإلكتروني هم أكثر عرضة للإبلاغ عنها مقارنة بالطلاب الذين كانوا ضحايا فعليين. تعزو هندوجا وباتشين (٢٠٠٩) *Hinduja and Patchin* اتجاهات الطلاب الأصغر سنًا إلى أن يصبحوا أكثر استعدادًا للإبلاغ عن التنمر الإلكتروني إلى حقيقة أن الرسائل المتعلقة بسلامة الإنترنت كان لها تأثير إيجابي.

هناك العديد من الأسباب التي تجعل المراهقين مترددين في الإبلاغ عن التنمر عبر الإنترنت للبالغين، ولكن أحد الأسباب الرئيسية التي تبقي على السطح في البحث هو أنهم يشعرون أنه إذا أخبروا آبائهم عن تجاربهم، فسيقيد آباؤهم لاحقًا وصولهم إلى الإنترنت والهواتف المحمولة. كان الخوف من التدخل الأبوي هو الأبرز بين الفتيات في سن ١٢ إلى ١٤ سنة. تتضمن الأسباب الأخرى لعدم الإبلاغ عن حالات التنمر الإلكتروني أيضًا حقيقة أن بعض المراهقين يشعرون ببساطة أنه يتعين عليهم تعلم كيفية التعامل معه بمفردهم، وفشل الكثيرون في إعداد تقارير خوفًا من الانتقام.

الحلول للتنمر عبر الانترنت :

لسوء الحظ، لا توجد رصاصة سحرية تحمي جميع المراهقين من التنمر عبر الإنترنت، ولكن هناك خطوات يمكن اتخاذها لتقليل تواترها وتأثيرها. بالنظر إلى حقيقة أن غالبية المراهقين لا يشعرون أن البالغين قادرون على منع

التنمر عبر الإنترنت من الحدوث، يحتاج المعلمون إلى البدء من خلال توصيل الوعي بالمشكلة، والرغبة في المساعدة، وإظهار بعض الإجراءات وتعزيز تقدير الذات لشباب المدارس غير قادرة على حل المشكلة بشكل معقول من خلال منع الوصول إلى التكنولوجيا، وبالتالي فإن هذا المدخل لن يكون مسارًا مناسبًا للعمل.

بدلاً من ذلك، يوصى بأن تتبع المدارس نهجًا تعليميًا استباقيًا تجاه التعامل مع التنمر عبر الإنترنت. ليس بالضرورة أن يكون توفير التعليم عبر الإنترنت للصغار أو كبار السن في المدارس الثانوية سببًا، ولكن نظرًا لأن الطلاب يبدأون في استكشاف الحياة على الإنترنت في الصف الرابع أو الخامس، يجب أن يبدأ التعليم عبر الإنترنت في سن مبكرة جدًا. وقد اقترحت بعض الدراسات أن إنشاء وسائل مجهولة للإبلاغ عن المعتدين ومعاقبتهم أمر فعال، ولكن توفير التعليم لا يزال هو العامل الرئيسي في الحد من انتشار التنمر عبر الإنترنت.

يؤكد بيرانولي *Beran & Li* (٢٠٠٧) أن خطط التدخل في التنمر عبر الإنترنت تتطلب جهود الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع على حد سواء. يجب أن يتعرّض الطلاب لمناخ يُعرّف بنشاط التنمر عبر الإنترنت بأنه سلوك لا يُسمح به، كما يجب أن يتعرضوا لتحسينات المناهج وبرامج التجميع التي تدعم اعتقاد المدرسة تجاه الاستخدام المناسب للتكنولوجيا. هناك اقتراح إضافي يتمثل في تحديد قادة الطلاب الذين يمكنهم تقديم التوجيه من قِبل النظراء حيث يقومون بتعليم الطلاب الصغار حول الرد على التنمر عبر الإنترنت ومنعه.

استخدام المراهقين للإنترنت:

في فترة زمنية تصل فيها نسبة الوصول إلى الإنترنت إلى ١٠٠٪ تقريبًا، يبدو من الطبيعي أن ينتقل السلوك العدواني إلى العالم الرقمي. بفضل قدرته غير المحدودة من المعلومات ووسائل الاتصال الفورية، يوفر الإنترنت للشباب وسيلة لإثبات هويتهم الخاصة من خلال استخدام الاستكشاف.

زادت نسبة المراهقين الذين يستخدمون الإنترنت بشكل كبير منذ عام ٢٠٠٠، ووجدت دراسة أجريت عام ٢٠٠٦ على ٩٣٥ من المراهقين أن ٥٥ ٪ لديهم ملفات تعريف على الإنترنت وأن ٤٩ ٪ نشروا المعلومات الشخصية. وجد استطلاع عبر الهاتف عشوائي لـ ٧٠٠ مراهق في عام ٢٠٠٧ أن ٩٤٪ من المراهقين في أمريكا يستخدمون الإنترنت، و ٦٣٪ يقومون بذلك يوميًا، و٣٥٪ يقومون بتسجيل الدخول عدة مرات في اليوم، و٩٣٪ يقومون بالوصول إلى الإنترنت من أكثر من موقع واحد. وجد ميتشل وآخرون *Mitchell et al.* (٢٠٠٤) أيضًا أن نسبة كبيرة (٨٤٪) من الشباب الوصول إلى الإنترنت من مواقع أخرى غير المنزل. يبدو أيضًا أن المراهقين بدأوا يقضون وقتًا كبيرا على الإنترنت، حيث يقضي المراهقون حوالي ١٨ ساعة أسبوعيًا في الأسبوع على الإنترنت. يتفق كل من ويلز وميتشل *Wells and Mitchell* (٢٠٠٨) مع الإحصاء حيث درسا حوالي ١٥٠٠ من المراهقين ووجدا أن ثلثهم تقريباً أبلغوا عن مستويات عالية جدًا من استخدام الإنترنت وغرف الدردشة.

فيما يتعلق بالتنمر عبر الإنترنت، يميل الباحثون إلى الاختلاف في تقاريرهم عن الجنس كعامل في استخدام الإنترنت. لا يعتقد بولين وهير *Bullen and Hare* (٢٠٠٠) أن هناك أي اختلافات كبيرة في استخدام الإنترنت بين الجنسين أو المجموعات العرقية أو المجموعات الاجتماعية والاقتصادية. يتفق جروس *Gross* (٢٠٠٤) مع هذا التأكيد في دراسة شملت ٢٦١ شابًا لم تظهر فيها اختلافات كبيرة في النسبة المئوية للبنين والبنات الذين يستخدمون الإنترنت.

ومع ذلك، أجرت داول وآخرون *Dowell et al.* (٢٠٠٩) دراسة على ٤٠٤ شابًا ووجدت أن الفتيات يقضين وقتًا أكبر بكثير من الوقت على الكمبيوتر أكثر من الأولاد. تستخدم الفتيات البريد الإلكتروني، والكتابة على المدونات، والتعليق على المدونات، وزيارة المواقع على شبكة الإنترنت، واستخدام الرسائل الفورية، والعثور على الإنترنت أكثر من الأولاد، بينما يستخدم الأولاد

الإنترنت أكثر للألعاب والرسائل الفورية. إلى جانب الجنس، يعد العمر عاملًا آخر يؤثر بشكل كبير على استخدام الإنترنت، حيث إن الطلاب الأكبر سنًا يستخدمون الإنترنت والهواتف المحمولة أكثر من الطلاب في المدارس الابتدائية.

شبكات التواصل الاجتماعي:

إن الشبكات الاجتماعية، وهي مفهوم لم يسمع به أحد حتى وقت قريب إلى حد ما، قد انفجرت لتصبح جزءًا أساسيًا من الحياة الاجتماعية لغالبية المراهقين اليوم. ارتفعت شعبية المجتمعات القائمة على الإنترنت مثل: *MySpace* و*Facebook* و*Twitter* من ٥٠٠٠٠٠ مستخدم في جميع أنحاء العالم في عام ٢٠٠٤ إلى ٢١٢ مليون في عام ٢٠٠٧ . استمر ارتفاع شعبية الشبكات الاجتماعية مع اتصال ما يقرب من ٨٠٠ مليون مستخدم في عام ٢٠١١ بأحد مجتمعات الشبكات الاجتماعية الرئيسية الثلاث على الأقل. هناك العديد من الجوانب الإيجابية لعالم الشبكات الاجتماعية حيث يتمتع المراهقون بفرص للبقاء على اتصال مع العائلة والأصدقاء بغض النظر عن الموقع الجغرافي، ويمكن للطلاب في كثير من الأحيان الحصول على منظور مختلف للحياة نتيجة للتفاعلات الاجتماعية التي لم يكن لديهم لولا ذلك. في الواقع، ما يقرب من نصف جميع المراهقين يتواصلون مع الأصدقاء و يتعرفون على أصدقاء جدد عبر مواقع التواصل الاجتماعي على الإنترنت.

كان السبيل الأساسي للشباب المراهقين للانخراط في الشبكات الاجتماعية هو أصلًا من خلال *MySpace*. في أواخر عام ٢٠٠٧، تم ما يقرب من ٨٠ ٪ من الشبكات عبر الإنترنت عن طريق ماي سبيس. ومع ذلك، حدث تحول كبير في السنوات الأخيرة مع شعبية *Facebook* التي تنفجر وعدد مستخدمي *MySpace* يتناقصون بسرعة. اعتبارًا من يناير ٢٠١١، كان لدى *Facebook* ما يقرب من ٦٠٠ مليون مستخدم. اعتبارًا من يوليو ٢٠١٠، كان لدى *Twitter* حوالي ١٩٠ مليون مستخدم. ومن المثير للدهشة أن عدد مستخدمي *MySpace*

كان من الصعب تحديده بدقة، لكن تقدر بيركوفيسى (٢٠١٠) *Bercovici* أن الرقم أقل بكثير من ١٠٠ مليون، وربما يصل إلى ١٨ مليون. وجدت إحدى دراسات الشبكات الاجتماعية أن ٢١٪ من المراهقين يقومون بذلك عدة مرات في اليوم، و٥٨ ٪ يفعلون ذلك في بعض الأحيان على الأقل، و ١٦ ٪ فقط من المراهقين لا يزورون أي نوع من مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.

الهواتف الخلوية :

على الرغم من أن الدراسات البحثية السابقة أظهرت عدم الثبات فيما يتعلق بالدور الذي تلعبه الهواتف المحمولة في التنمر الإلكتروني، إلا أنه يبدو واضحًا، خاصة مع إدخال الهواتف الذكية التي يمكنها الوصول إلى *MySpace* و *Facebook* و *Twitter*، أن الهواتف المحمولة ستظل وسيلة متزايدة من خلالها يثبت المراهقون عدوانية السلوك. في عام ٢٠٠٥، كان لدى نصف الطلاب تقريبًا هواتف محمولة شخصية، بها إمكانيات المراسلة النصية. ارتفع هذا العدد إلى حوالي ٦٥ ٪ في عام ٢٠٠٧ و ٧٢ ٪ في عام ٢٠٠٨. وجد دور *Dwyer* (٢٠٠٧) أن ٤٢ ٪ من المراهقين يكتبون نصوصًا في كل وقت، في حين كتب ١١٪ نصوصًا في كثير من الأحيان، ٤٢٪ كتبوا نصوصًا مستخدمين الهاتف المحمول في بعض الأحيان، و ٥ ٪ فقط من المراهقين لم يفعلوا ذلك على الإطلاق.

مع أحدث قدرات الهواتف المحمولة بما في ذلك الصور ومقاطع الفيديو، يحتاج المعلمون إلى إدراك إمكانية الاستخدامات الضارة للهواتف المحمولة. نظرًا لأن حظر هذه العناصر تمامًا هو مدخل غير فعال وغير مناسب، يجب على المدارس استنباط طرق لدمج التكنولوجيا، بما في ذلك الهواتف المحمولة،في الحياة اليومية للطلاب.

إرسال المحتوى الجنسي :

إن إرسال المحتوى الجنسي، الذي هو عبارة عن إرسال أو إعادة توجيه صور عارية أو استفزازية من خلال هاتف محمول أو بريد إلكتروني، قد وضع كأفضل كلمات مجلة تايم لعام ٢٠٠٩. أن ظهور الرسائل النصية ذات المحتوى الجنسي من قبل المراهقين قد تسبب في الآونة الأخيرة في قلق كبير لدى مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور. لسوء الحظ، في حين أن الكبار لديهم فهم أكثر لتداعيات الرسائل الجنسية، فإن ارتفاع شعبية هذه الرسائل يشير إلى أن المراهقين لا يفهمون و يقدرون تداعيات هذه الرسائل النصية ذات المحتوى الجنسي.

على الرغم من أن العديد من المراهقين قد يكون لديهم نوايا بريئة عند إرسال أو توزيع هذه الصور، فإن فعل توزيع صور عارية أو جنسية صريحة للأطفال دون السن القانونية يعتبر في الواقع استخدام جناية للمواد الإباحية للأطفال. نظرًا لأن نماذج أو أمثلة أو حالات الرسائل النصية ذات المحتوى الجنسي أصبحت أكثر بروزًا في الأخبار، يأمل تايلور *Taylor* (٢٠٠٩) أن يبدأ الإحراج الذي لا يزال يتم تصويره في وسائل الإعلام في وقف هذا السلوك.

كما رأينا في أشكال أخرى من التنمر عبر الإنترنت، من الضروري لمسؤولي المدارس والعاملين أن يتعلموا عن مسألة الرسائل الجنسية والعمل مع أولياء الأمور ومسؤولي إنفاذ القانون على أمل الوصول إلى المراهقين بخطورة القضية في الواقع، يؤكد الخبراء القانونيون أنه بدون وجود سياسات وبروتوكولات للتعامل مع الرسائل النصية ذات المحتوى الجنسي، يمكن للمعلمين أنفسهم أن يواجهوا مشكلات في بعض الحالات، وبالتالي ينبغي عليهم دمج قواعد أكثر دقة حول استخدام الهاتف الخلوي. ومع ذلك، فإن قصص المراهقين الذين يتم اعتقالهم أو تعليقهم نتيجة امتلاكهم شكلًا من أشكال المواد الإباحية التي يتم الحصول عليها من خلال الرسائل الجنسية أصبحت أكثر شيوعًا. واجه بعض هؤلاء الطلاب عواقب قانونية قاسية مثل عقوبة السجن وإجبارهم على التسجيل كمرتكبي الجرائم الجنسية.

ذكـرت سـيجل(٢٠١٠) *Siegle* أن ٢٤ ٪ مـن الأطفـال الـذين تتـراوح أعمارهم بين ١٤ إلى ١٧ سنة قد شاركوا في نوع من الرسائل الجنسية العاريـة. وجدت تقـارير أخـرى أن ٢٠٪ مـن المـراهقين و ٣٣٪ مـن البـالغين أبلغـوا عـن إرسال صور عارية أو عارية جزئيًا لأنفسهم إلـى شخص آخر. أظهرت دراسـة شملت ١٢٠٠ مراهق أن ما يقرب من ٤٠ ٪ من المراهقين قد اعترفوا بـأنهم أرسلوا معلومات جنسية للآخرين.

معلومات للوالدين :

تعتبر قضية التنمر عبر الإنترنـت أمـرًا شـاقًا علـى الأهل نظـرًا لأن العديد منهم لا يعرفون التقنيات التي يستخدمها أطفـالهم. ولكن هذا هو السبب وراء أن الآباء يشاركون في جميع جوانب الحياة التكنولوجية لأطفالهم ، لأن جهل الآبـاء يجعل من السهل عليهم الانخـراط فـي مثل هذه السلوكيات دون خـوف كبير مـن تواجدها. ومما يزيد المشكلة تعقيدًا أن نسبة كبيرة من الشباب يبلغون عن عدم إشراف الوالدين تماما عليهم أثناء الاتصال بالإنترنت.

نظرًا لوجود العديد من الفوائد بالإضافة إلى المخاطر، وبمـا أن الكثيـر مـن الأطفال يتمتعون بمثل هذه المعرفـة التكنولوجيـة المتفوقـة أكثـر مـن آبـائهم، فـإن أفضل طريقة للوالدين والأوصياء هي التعليم والحذر المستمر.

يعتقـد يوفـونين وغـروس (٢٠٠٨) *Juvonen and Gross* أن كـلا مـن الوالدين والشباب سيستفيدون من زيادة معرفتهم بمجموعة متنوعة من الأدوات المتاحة لهم من خلال الإنترنت والهواتف المحمولة. بالإضافة إلى التعرف علـى الحياة الاجتماعية الرقمية لأطفالهم ، يحتاج الآبـاء إلـى المعرفـة عن التنمـر عبـر الإنترنـت حتـى يتمكنـوا مـن تعليم أطفـالهم كيـف يمكـن تجنبـه، وكيفيـة الـرد عنـد حدوثه، و بشكل صحيح بحيث يتم حل الوضع بشكل مناسب.

بالإضافة إلى زيادة قاعدة معارفهم، يحتاج الآباء إلى إقامة والحفاظ على حوار مفتوح وصادق مع أطفالهم فيما يتعلق بحياتهم عبر الإنترنت. يجب وضع إرشادات خاصة بسلوك الإنترنت، ويجب إبلاغ هذه السلوكيات بانتظام على الأقل لضمان بقائها مناسبة.

نظرًا لأن حظر استخدام الإنترنت خارج المنزل قد يكون شبه مستحيل، فإن هذا النوع من الاتصالات والتعليم يظل الأداة الأكثر تكاملًا لدى الوالدين. إذا تم تحقيق ذلك، فسيجد الأطفال أنه من الأسهل بكثير التواصل مع آبائهم طلبًا للمساعدة عند مواجهة حالات التنمر الإلكتروني.

وعلى الرغم من أن العديد من الآباء يهتمون بشكل أساسي باستخدام *MySpace* و *Facebook*، فإن ٢٧٪ فقط من التنمر عبر الإنترنت يحدث على مواقع الويب الخاصة بالشبكات الاجتماعية. بدلاً من ذلك، يجب على الآباء أيضًا التركيز على استخدام الهاتف الخلوي ورسائل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية وببساطة على الأشخاص الذين يرتبط أطفالهم بهم اجتماعيًا.

هناك عامل آخر قد يتم تجاهله في الغالب وهو الخصوصية. هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها للوالدين مراقبة الحياة الاجتماعية لأطفالهم عبر الإنترنت، ولكن من المهم جدًا أن يكونوا على مقربة أثناء الاتصال بالإنترنت، وان يتصلوا بالإنترنت مع أطفالهم، والاستعلام عن الأشخاص الذين يرتبطون بهم. لابد من تشجيع الآباء على ضمان عدم بقاء أي نشاط من أنشطة أطفالهم على الإنترنت خالصًا لهم. تكمن المعلومات التي تدعم هذه الفكرة في حقيقة أن الطلاب الذين يتنمرون عبر الإنترنت ويقعون ضحية التنمر الإلكتروني لا يشاركون كلمات المرور الخاصة بهم مع والديهم .

ومع ذلك، تظل قضية الانفتاح والصدق طريقًا ذا اتجاهين. لقد رأى الكثير من الآباء أنه من المناسب دمج نوع من المرشحات أو برامج التتبع حتى يتمكنوا من مراقبة سلوكيات أطفالهم. على الرغم من أن العديد من الأطفال، وخاصة الأولاد، قادرون على تجاوز أو معالجة الفلاتر أو أنظمة الحجب، فإن هذا يمكن أن يكون وسيلة فعالة إذا تم تناولها بشكل صحيح. يوصى بأن يكون الآباء والأمهات الذين يفعلون ذلك ن يكونوا أمناء مع أطفالهم بشأن الفلترة لأن السلوك السري والتجسس، إذا تم اكتشافه، سيزيد بشكل كبير من عدم الثقة ويزيد المشكلة سوءًا في النهاية.

أخيرًا، يجب أن يكون أولياء الأمور على دراية بعلامات التحذير التي يمكن أن تشير إلى حقيقة أن طفلهم إما يتنمر أو ضحية. تشمل علامات التلميح التي تشير إلى أن الطالب قد يكون ضحية التنمر الإلكتروني توقفًا مفاجئًا عن استخدام الكمبيوتر، أو الشعور بالتوتر عند تلقي مكالمة هاتفية أو بريد إلكتروني أو رسالة نصية أو خوفه من الذهاب إلى المدرسة أو التصرف غير سعيد أو مكتئب بعد أن يكون على الكمبيوتر، أو أن ينسحب فجأة.

على الرغم من أن الكثير من الأبحاث الخاصة بالوالدين تتناول كيفية التصرف عندما يكون طفلهم ضحية، من المهم أن يكون الوالدان واقعيين وأن يفهموا أن أطفالهم قد يكونون أيضًا متنمرين. إذا لاحظ الآباء أن أطفالهم يضحكون أو يتصرفون بشكل غريب أثناء الاتصال بالإنترنت، أو يقللون فجأة من البرامج أو يخرجون منها عندما يقتربون منهم، أو ينزعجون أو يدافعون عند سؤالهم عما يفعلون عبر الإنترنت، فعليهم أن يفكروا حقًا في أن أطفالهم قد يشاركون في نوع من السلوكيات المدمرة عبر الإنترنت.

استجابة المدرسة للتنمر عبر الإنترنت:

على الرغم من أن مسؤولي المدارس أصبحوا أكثر دراية بمصطلح التنمر الإلكتروني وآثاره، لا يزال الكثيرون في حيرة بشأن كيفية الاستجابة عندما يتم الإبلاغ عن حالات التنمر الإلكتروني فعليًا. على الرغم من أن التعليق أو الطرد أو إبلاغ الشرطة نادراً ما يكون رد الفعل الأنسب، فإن مسئولي المدرسة مدينون للطالب الذي يبلغ عن المثيل بالتصرف بسرعة وبشكل مناسب حتى يمكن تخفيف وطأة توتر الطالب من خلال رؤية أن المدرسة تأخذ هذه الحالات على محمل الجد.

نظرًا لأن مجرد إخبار الطلاب بإيقاف تشغيل الكمبيوتر أو الهاتف الخلوي غير عملي وغير واقعي، يتعين على المدارس تطبيق سياسات مكتوبة تحدد بشكل منهجي أسلوبًا ثابتًا للتعامل مع هذه المشكلات.

عندما يتم إطلاع مسؤولي المدارس على حالة التنمر الإلكتروني، يقترح هندوجا وباتشين (٢٠٠٩) *Hinduja andPatchin* أنه يجب على المدارس أولًا ضمان سلامة الضحية، ثم جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات فيما يتعلق بالقضية، وإشراك جميع الآباء وإنفاذ القانون إذا لزم الأمر، فرض الانضباط، والاتصال بالمستشار القانوني إذا كانوا يفكرون في محو هذا المشكلة تماما من حرم المدرسة. مع إدراك المزيد من البالغين للتنمر عبر الإنترنت وتأثيره على الحرم المدرسي، نأمل أن يكون هناك عدد أقل من حالات سخرية الكبار أو الاستهانة بالقضية أو الاستهتار بها. يشدد كامبل (٢٠٠٥) *Campbell* على أنه من أجل أن يبلغ الطلاب عن تجاربهم أو خبراتهم؛ يجب على المدارس أن تأخذ جميع التقارير بجدية وأن تعمل بجد مع أولياء الأمور والطلاب لحل المشكلة بشكل مناسب.

سياسة المدرسة :

نظرًا لأن التنمر الإلكتروني قد اكتسبت اهتمامًا من خلال وسائل الإعلام، فقد استجابت العديد من المناطق التعليمية بإضافة التنمر الإلكتروني في سياسات المقاطعة. نظرًا لأن المدارس والمقاطعات لا يمكنها ببساطة حظر أو تجاهل الهواتف المحمولة والإنترنت، فهي تتحمل مسؤولية حماية نفسها من المسؤولية من خلال إتباع سياسة شاملة تحدد بوضوح وتحظر وتحدد النتائج المترتبة على التنمر الإلكتروني وأشكال التحرش الإلكتروني الأخرى.

بينما يرى البعض أن المدارس والمناطق لا يمكنها مراقبة سلوك التنمر عبر الإنترنت لأنه يحدث خارج الحرم المدرسي، يجب أن تكون هناك سياسات لتعليم الطلاب ومساعدة الضحايا لأن عواقب التنمر عبر الإنترنت غالبًا ما تظهر في المدرسة في اليوم التالي. المدارس التي تحافظ على مدخل استباقي تجاه التنمر عبر الإنترنت، والتي تشمل سياساتها توفير التعليم والمشورة والمنافذ الاجتماعية، ستكون أكثر نجاحًا في تقليل انتشار التنمر عبر الإنترنت وآثاره اللاحقة.

من أجل كسب ثقة الطلاب، يجب أن تحدد السياسات المدرسية بدقة وعدم تحمل أو التعصب ضد أي شكل من أشكال المضايقة أو التنمر. يمكن أن يؤثر مناخ المدرسة بشكل كبير على فعالية المدارس الاستباقية. يجب أن توفر المدارس بيئة متعاطفة ومتفهمة ، يشعر الطلاب فيها بالراحة عند التحدث مع الكبار. توجد فجوة بين الأجيال حاليًا بسبب نقص فهم التكنولوجيا، ولا يشعر الكثير من المراهقين بالراحة في التعامل مع الكبار عندما يتعلق الأمر بحالات التنمر الإلكتروني. وإلى أن تضييق هذه الفجوة ، سيبقى المراهقون مترددين في التحدث بصراحة إلى الأفراد الأكبر سنًا أصحاب السلطة. يفيد الضحايا الذين يذهبون إلى المدرسة و يقال لهم أن الكبار سوف يأخذون تجاربهم على محمل الجد بأنهم يخبرون الكبار عن تجاربهم أكثر من غيرهم من الطلاب الذين ليس لديهم هذا النوع من الثقة في معلميهم أو الإدارة.

المشكلة في العديد من السياسات الأولية للمدارس والمقاطعات هي أنها ببساطة تحظر التنمر عبر الإنترنت وتحدد العقوبة على ا لمشاركة في السلوك. في حين أن هذا عنصر ضروري في أي سياسة، فإن مجرد الانخراط في سياسة التسامح الصفري على الطراز العسكري يمكن أن يكون غير فعال وربما يؤدي إلى نتائج عكسية. تعتقد هندوجا وباتشين (٢٠٠٧ *Hinduja and Patchin* أنه من غير الواضح حاليًا ما إذا كان لتهديدات العقوبات أي تأثير على أم لا.

ومع ذلك، فمن الواضح أن المدارس والمناطق يجب أن يكون لها شكل من أشكال السياسة المكتوبة المعمول بها إذا كانت تنوي تنفيذ أي شكل من أشكال العقوبة على التنمر عبر الإنترنت. كافحت المدارس التي لم تقم بتحديث سياساتها السلوكية من أجل تطبيق عواقب سلوكية طويلة الأجل عند حدوث التنمر عبر الإنترنت.

على الرغم من أن الحل الخاص بالإنترنت لا يزال غير واضح تمامًا،

من المعروف أن التخلي عن المسؤولية بشأن هذه القضية ليس ببساطة مدخلاً فعالًا. لا توجد أي برامج للتنمر عبر الإنترنت حاليًا تم دراستها بشكل كامل للتأكد من فعاليتها، ولكن هناك العديد من البرامج التي تم وضعها وإعدادها لمكافحة التنمر التقليدي، والتي ثبت أنها فعالة.

وعلى الرغم من أن البحث عن فعالية هذه البرامج فيما يتعلق بالتنمر الإلكتروني غير كامل، هناك اعتقاد بأن الأساليب المستخدمة لوقف التنمر التقليدي ستكون أيضًا فعالة في مكافحة التنمر الإلكتروني.

على الرغم من أن فعالية برامج الوقاية من الإنترنت غير معروفة، إلا أن هناك خطوات يجب على المسئولين والمدرسين اتخاذها لضمان أن سياسات التنمر عبر الإنترنت تلبي احتياجات طلابهم. يحتاج المسئولون إلى التأكد من أن قواعد المدرسة تتضمن لغة محددة حول التنمر الإلكتروني وعواقبه، وعليهم العمل بجد مع المعلمين وأولياء الأمور والطلاب لزيادة الوعي بالمشكلة.

تعتقد هندوجا وباتشين (٢٠٠٩) *Hinduja and Patchin* أن السياسات المدرسية الفعالة يجب أن تحدد بدقة جميع وسائل التنمر الممكنة، وأن العقوبات يجب أن تزداد بشكل كبير، وينبغي توفير التعليم للمتنمرين، ويجب أن تتضمن السياسات لغة تتعامل بشكل خاص مع الحوادث خارج الحرم المدرسي، ويجب أن تنشئ إجراء تقديم التقارير، وينبغي أن تحدد كيفية التحقيق في التقارير.

نظرًا لأن مشاركة أولياء الأمور تظل عاملاً رئيسيًا في معظم جوانب التعليم، فمن المستحسن أن يكون التنمر عبر الإنترنت جزءًا من سياسة الاستخدام المقبول لكل مدرسة (*AUP*)، ومن الموصى به أن يُطلب من أولياء الأمور توقيع الاستخدام المقبول لكل مدرسة بالإضافة إلى الطلاب.

المراجع

١. *Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (٢٠٠٧). Students " perspectives on cyberbullying.Journal of Adolescent Health, ٤١, ٥٩-٦٠.*

٢. *Anderson, T., & Sturm, B. (٢٠٠٧). Cyberbullying: From playground to computer. YoungAdult Library Services, ٢٤- ٢٧.*

٣. *Bargh, J. A., McKenna, K. Y. A., & Fitzsimons, G. M. (٢٠٠٢). Can you see the real me?Activation and expression of the "true self" on the internet.Journal of Social Issues, ٥٨(١), ٣٣- ٤٨.*

٤. *Bauman, S. (٢٠٠٩). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study.The Journal of Early Adolescence, ١٠(١٠), ١- ٣١.*

٥. *Beale, A.V., & Hall, K. R. (٢٠٠٧). Cyberbullying: What administrators (and parents) cando.The Clearing House, ٨١(١), ٨- ١٢.*

٦. *Belsey, B. (n.d.). Retrieved December ١٩, ٢٠٠٩ from http://www.cyberbullying.ca.*

٧. *Beran, T., & Li, Q. (٢٠٠٥). Cyber-harassment: A study of a new method for an oldbehavior. Journal of Educational Computing Research, ٣٢(٣), ٢٦٥- ٢٧٧.*

٨. *Beran, T., & Li, Q. (٢٠٠٧).The relationship between cyberbullying and school bullying.Journal of Student Wellbeing, ١(٢), ١٥-٣٣.*
٩. *Bercovici, J (٢٠١٠). Myspace ‟s dwindling traffic looks even worse from the inside.Retrieved November ١٣, ٢٠١٠ from http://www.dailyfinance.com/story/companynews/myspaces-dwindling-traffic-lookseven-worse-from-the-inside/١٩٣٨٠٤٣١/.*
١٠. *Boucek, S. G. (٢٠٠٩). Dealing with the nightmare of „sexting": Given the strides intechnology in the last decade, policies and procedures for dealing with such actionsare most likely silent on this behavior. Education Digest, ٧٥(٣), ١٠-١٢.*
١١. *Brown, K., Jackson, M., & Cassidy, W. (٢٠٠٦). Cyber-bullying: Developing policy todirect responses that are equitable and effective in addressing this special form ofbullying. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, ٥٧, ١-٣٥.*
١٢. *Brunner, J., & Lewis, D. (٢٠٠٨). Tattling ends but bulling continues. PrincipalLeadership, ٨(٦), ٣٨-٤٢.*
١٣. *Bullen, P., & Hare, N. (٢٠٠٠).The internet: Its effects on safety and behavior.Implications for adolescents. Retrieved on June ١٣, ٢٠٠٩, fromhttp://www.netsafe.org.nz.*
١٤. *Campbell, M. A. (٢٠٠٥). Cyberbullying: An old problem in a new guise? AustralianJournal of Guidance and Counseling, ١٥(١), ٦٨-٧٦.*
١٥. *Carlson, N (٢٠١١). Goldman to clients: Facebook has ٦٠٠ million users. RetrievedJanuary ٢٦, ٢٠١١, fromhttp://www.msnbc.msn.com/id/٤٠٩٢٩٢٣٩/ns/technology_and_sciencetech_and_gadgets/.*
١٦. *Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. N. (٢٠٠٩). Sticks and stones can break my bones,but how can pixels hurt me? Students ‟ experiences with cyber-bullying. SchoolPsychology International, ٣٠(٤), ٣٨٣-٤٠٢.*

١٧. *Cetron, M. J., & Davies, O. (٢٠٠٨). Trends shaping tomorrow ‟s world: Forecasts andimplications for business, government, and consumers (part two). The Futurist, ٣٥-٥٠.*
١٨. *Creswell, J. W. (٢٠٠٨). Educational research: Planning, conducting, and evaluatingquantitative and qualitative research (٣rd ed.). Upper Saddle River, NJ: PearsonEducation, Inc.*
١٩. *J. W., & Plano Clark, V. L. (٢٠٠٧). Designing and conducting mixed methodsresearch. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.*
٢٠. *DeAvila, J. (٢٠٠٨). Cell phones handy for children, a source of concern for parents.WallStreet Journal. Retrieved June ٣, ٢٠١٠, from*
٢١. *http://www ٢.journalnow.com/content/٢٠٠٨/may/٢٦/cell-phones-handy-for-childrenta-source-of-concern/?living.*
٢٢. *Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (٢٠٠٩).Differencesbetween peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocialadjustment in early adolescence.Psychology in Schools, ٤٦(١٠), ٩٦٢-٩٧٢.*
٢٣. *Dowell, E. B., Burgess, A.W., & Cavanaugh, D.J. (٢٠٠٩).Clustering of internet riskbehaviors in a middle school student population.Journal of School Health, ٧٩(١١),٥٤٧-٥٥٣.*
٢٤. *Dwyer, C. (٢٠٠٧). Digital relationships in the „MySpace" generation: Results from aqualitative study. Retrieved August ٢٤, ٢٠١٠ from www.citeseerx.ist.psu.edu.*
٢٥. *Feinberg, T., & Robey, N. (٢٠٠٩). Cyberbullying: School leaders cannot ignorecyberbullying but rather must understand its legal and psychological ramifications.The Educational Digest, ٧٤(٧), ٢٦-٣١.*
٢٦. *Finkelhor, D., Ormrod, R. K., & Turner, H. A. (٢٠٠٧). Poly-victimization: A neglectedcomponent in child victimization. Child Abuse & Neglect, ٣١(١), ٧-٢٦.*

٢٧. *Florida Department of Education (٢٠٠٩).Criteria for district bullying and harassmentpolicies.Retrieved from: http://www.fldoe.org/safeschools/.*

٢٨. *Ford, A. (٢٠٠٩). School liability: Holding middle schools liable for cyber-bullyingdespite their implementation of internet usage contracts. Journal of Law Education, ٣٨(٣), ٥٣٥-٥٤٣.*

٢٩. *Gillis, C. (٢٠٠٦). Cyberbullying is on the rise. Who can stop it? Maclean"s, ١١٩(٢), ٣٥.*

٣٠. *Gindin, S. E. (١٩٩٩). Guide to e-mail & the internet in the workplace. Retrieved July ١٤,٢٠٠٩, from http://www.info-law.com/guide.html.*

٣١. *Gross, E. F. (٢٠٠٤). Adolescent internet use: What we expect, what teens report.AppliedDevelopmental Psychology, ٢٥, ٦٣٣-٦٤٩.*

٣٢. *Granneman, S. (٢٠٠٦).„MySpace, a place without myparents", Security Focus.RetrievedMarch ١٨, ٢٠٠٩, from http://www.securtyfocus.com/columnists/٤٠٨.*

٣٣. *Hinduja, S., & Patchin, J. W. (٢٠٠٨). Cyberbullying: An exploratory analysis of factorsrelated to offending and victimization. Deviant Behavior, ٢٩, ١٢٩-١٥٦.*

٣٤. *Hinduja, S., & Patchin, J. W. (٢٠٠٧). Offline consequences of online victimization:School violence and delinquency. Journal of School Violence, ٦(٣), ٨٩-١١٢.*

٣٥. *Juvonen, J., & Gross, E. F. (٢٠٠٨).Extending the school grounds: Bullying experiencesin cyberspace.Journal of School Health, ٧٨(٩), ٤٩٦-٥٠٥.*

٣٦. *Khatri, P., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. (٢٠٠٠). Aggression and peer victimizationas predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. AggressiveBehavior, ٢٦(٥), ٣٤٥-٣٥٨.*

٣٧. *Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (٢٠٠٧).Electronic bullying among middle schoolstudents.Journal of Adolescent Health, ٤١, ٢٢-٣٠.*
٣٨. *Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (٢٠٠٥). Teens and technology: Youth are leadingthe transition to a fully wired and mobile nation. Retrieved October ٥, ٢٠٠٩.*

الفصل السادس

مكافحة التنمر المدرسي من خلال التوجيه النمائي من أجل النمو الايجابي للشباب وتعزيز الثقافة المدرسية المتجانسة

المستخلص :

التنمر والعنف، الذي يمكن أن يحدث آثارًا ضارة، عبارة عن حالات يتعين على الشباب مواجهتها في مسارهم النمائى. على الرغم من أن التنمر المدرسي يمثل مشكلة منتشرة وصريحة في مدارس العالم ، إلا أن معظم البرامج أو الإرشادات التي تتناول المشكلة تفتقر إلى الشمولية، والمبادرات المعترف بها وفعالية هذه البرامج غير معروفة بسبب عدم وجود تقييم. يناقش هذا الفصل مكافحة التنمر المدرسي من منظور التوجيه النمائى، باستخدام نموذج تنمية الشباب الإيجابي وتعزيز قيم الانسجام والتسامح على مستوى المدرسة بأكملها لتنمية ثقافة مدرسية متناغمة كوسيلة لمكافحة التنمر المدرسي.

مقدمة :

أصبح التنمر المدرسي مشكلة منتشرة وصريحة في في مدارس العالم وهي قضية ذات اهتمام متزايد للآباء والمعلمين والمربين. بناءً على تعريف اولويز *Olweus*، يشير التنمر إلى السلوك القمعي المتعمد ضد شخص آخر يتسبب في ضرر جسدي و/ أو نفسي. إنه سلوك مسيء يتكرر عادة مع مرور الوقت؛ بمعنى، لا يكتفي هذا السلوك بمرة واحدة. تصنف عادة سلوكيات التنمر في واحدة من أربع فئات:

١. يشير التنمر الجسدي إلى العدوان الجسدي العلني مثل الضرب والدفع والركل والبصق واللكم.

٢. يشير التنمر اللفظي إلى العدوان اللفظي العلني مثل: السباب والإغاظة والإهانة والتهديد بالكلام.
٣. تهدف سلوكيات الاستبعاد الاجتماعي إلى إيذاء الضحايا عن طريق الإضرار بعلاقات الأقران أو المكانة الاجتماعية. وتشمل هذه السلوكيات تجاهل وجود الضحايا، ونشر شائعات مؤذية، واستبعاد الضحايا من جماعة الصداقة، أو تهديد الآخرين بعدم اللعب مع الضحايا.
٤. يشمل الابتزاز طلب المال أو ممتلكات الآخرين.

في كثير من الأحيان، لا يزال الخلل الحقيقي أو المتصور في القوة قائمًا بين المتنمرين و الضحايا. على سبيل المثال ، إن الأطفال المتنمرين الأكبر سناً لديهم قوة جسدية أكبر وأكثر مهارة من الناحية الاجتماعية أو اللفظية مقارنة بالضحايا. كذلك فإن المتنمرين أكثر تلاعبًا من الناحية النفسية أو لديهم مكانة اجتماعية أعلى من الضحايا المستهدفين.

أظهرت الدراسات أن التنمر المدرسي له آثار ضارة على الضحايا والمتنمرين أنفسهم وكذلك على المارة أو شهوده، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي والعقلي والنفسي وكذلك على الصحة البدنية. قد تستمر المشاكل التي تنشأ عن التنمر في مرحلة البلوغ. لقد تبين وجود عوامل مثل أداء الطلاب النفسي والاجتماعي وإمكانية وصولهم إلى القيم العنيفة فيما يتعلق بالتنمر المدرسي. من المرجح أن الطلاب، الذين لديهم مشاعر غير مستقرة، والأداء المدرسي غير المرضي، والعلاقات الضعيفة مع أفراد أسرهم، والمعلمين، والأقران، يشاركوا في التنمر على النظائر. أولئك الذين يتعرضون لقيم عنيفة، مثل التنشئة في بيئة عدوانية، والذين على اتصال متكرر مع أقرانهم المنحرفين، ويتعرضون لرسائل العنف من خلال وسائل الإعلام، هم أكثر عرضة للانخراط في العنف، إما كمتنمر أو كضحية. علاوة على ذلك، يفتقر الطلاب إلى المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع حوادث التنمر. غالبًا ما يصاب ضحايا التنمر بالغضب والقلق الشديد، ويعانون من تدني احترام الذات

أو الاكتئاب. قد يسيء البعض غضبهم ويصبحون بدورهم متنمرين. وبالتالي، فإن الطريقة التي تستجيب بها المدارس للتنمر المدرسي هامة.

في التوجيه المدرسي، كانت هناك ثلاثة مداخل رئيسة في التعامل مع مشاكل الطلاب، بما في ذلك التنمر المدرسي، وهي الإرشاد العلاجي والوقائي و النمائى. يركز الإرشاد العلاجي على تقديم التدخلات والعلاجات للطلاب الذين يعانون من صعوبات انفعالية أو نفسية أو سلوكية. في حالة التنمر المدرسي، يركز مدخل الإرشاد العلاجي على مستوى الطلاب الفردي، والضحايا وكذلك المتنمرين. هذا المدخل هو مدخل مستجيب و علاجي أما الإرشاد الوقائي فهو مدخل استباقي، يشدد على توقع مشاكل مثل التنمر، وتعزيز وعي الطلاب بالتنمر، والمهارات والاستراتيجيات للتعامل مع التنمر. في حين أن المدخل النمائى، من ناحية أخرى ، هو مدخل إيجابي لتسهيل تنمية الطلاب الشخصية بالكامل، بما في ذلك تكوينهم الشخصي والاجتماعي والأخلاقي. يتناول الإرشاد النمائى قضايا مثل المعرفة الذاتية والمسؤولية الذاتية والعلاقات الشخصية والترابط. يتم تقديم هذه من خلال منهج التوجيه في مستوى الفصول والبرامج على مستوى المدرسة. من خلال التعليم عن الحاجة إلى احترام الذات والآخرين، والتسامح مع الفروق الفردية، وتقرير المصير واتخاذ القرارات المسؤولة، سيحقق الطلاب تنمية إيجابية في العلاقات الشخصية والبينشخصية. من بين هذه الطرق الثلاثة ، يساهم الإرشاد النمائى بشكل كبير في التطوير الشامل للطلاب ويعتبر أحد أكثر المداخل فعالية في تعزيز التنمية الصحية للطلاب ومنع جنوح الأحداث.

المناخ المدرسي عامل آخر يتعلق بالتنمر المدرسي. يكون الطلاب أكثر عرضة للانخراط في أعمال التنمر إذا كانت هناك صراعات أو معنويات منخفضة بين الطلاب والمدرسين. على العكس من ذلك، فإن المدارس ذات المناخ الإيجابي ليس لديها سوى مشاكل أقل تتعلق بالتنمر، ومن المرجح أن يشارك الطلاب في سلوك الإيثار. تشير نتائج البحوث هذه إلى أهمية تعزيز ثقافة

المدرسة المتناغمة كوسيلة لمنع التنمر المدرسي. يناقش هذا الفصل مكافحة التنمر المدرسي من منظور الإرشاد النمائى، باستخدام نموذج تنمية الشباب الإيجابي وتعزيز قيم الانسجام والتسامح على مستوى المدرسة بأكملها لتنمية ثقافة مدرسية متناغمة كوسيلة لمكافحة التنمر المدرسي.

التدخلات لمكافحة التنمر:

التنمر المدرسي عملية منهجية ومعقدة من التفاعلات الاجتماعية التي تنطوي على المتنمرين والضحايا والأقران والكبار والآباء والمدرسة وكذلك البيئات المنزلية. تشير مراجعة برامج التدخل لمكافحة التنمر إلى أن التدخل قد يستهدف الطلاب على المستوى الفردي، على سبيل المثال، تعليم مهارات تأكيد الذات للضحايا، ومساعدة الضحايا على التعامل مع مشاعرهم السلبية الناشئة عن التعرض للتنمر، ومساعدة المتنمرين على تنمية التعاطف مع الضحايا، وتشكيل مجموعة دعم تضم الضحايا والمارة (شهود العيان).

هذا المدخل هو مدخل الإرشاد أو التوجيه العلاجي في مكافحة التنمر المدرسي. تستهدف بعض التدخلات على مستوى الفصل الدراسي، على سبيل المثال، من خلال مناقشة الفصل لتعزيز وعي الطلاب وتطوير القواعد للتعامل مع التنمر. وتستهدف التدخلات الأخرى على مستوى المدرسة بأكملها، مثل وضع سياسة ضد التنمر على مستوى المدرسة بأكملها، أي توصيلها إلى المجتمع المدرسي بأكمله .

يستخدم التدخل الذي يقوده الأقران دعم الأقران مثل تقديم الأقران النصيحة لتحسين مهارات الطلاب في التواصل والتعاطف، ووساطة الأقران لحل النزاعات. تتضمن الأشكال الأخرى من التدخل بقيادة الأقران إنشاء مجموعات عمل تعاونية، وإنشاء دائرة من الأصدقاء لدعم الطلاب المعرضين لخطر التنمر.

عادةً ما تستهدف تدخلات المدرسة بأكملها جميع أعضاء المدرسة بما في ذلك المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور لتعزيز معارفهم وردودهم على التنمر. نظرًا لأن التنمر ينبع من العوامل الخارجية عن الطفل التلميذ، فإن تدخلات التنمر تحتاج إلى إشراك أنظمة مختلفة داخل المجتمع المدرسي من أجل أن يكون لها تأثير ثابت وكبير.

إن مدخل المدرسة ككل تجاه التنمر والموجّه نحو السياق المدرسي بأكمله ويتضمن إستراتيجية شاملة متعددة المستويات تستهدف التنمرين والضحايا والمارة والأسر والمجتمع مهم و ذو صلة. توضح برامج الفصل وبرامج مكافحة التنمر في المدرسة بأكملها مدخل التوجيه أو الإرشاد الوقائي تجاه التنمر المدرسي، وتهدف هذه البرامج عادة إلى توفير التدريب على المهارات الاجتماعية، وتغيير قواعد المجموعة، وزيادة الكفاءة الذاتية. أظهرت مراجعة فعالية التدخلات لمكافحة التنمر أنه لا يمكن الحد من حدوث التنمر من خلال تنفيذ المناهج الدراسية وحدها.

إن تنفيذ التدخل في المدارس له معدل نجاح مرتفع، ويكون التدخل أكثر فاعلية عندما يتم دمج منهج مكافحة التنمر في المناهج الدراسية العادية. ومع ذلك، لا يتم تضمين عوامل المناخ المدرسي، مثل العلاقات الشخصية وجودة التواصل والعوامل البيئية المهمة التي تؤثر على التنمر في برنامج التدخل للمدرسة بأكملها. يتناول التوجيه والإرشاد النمائى بالتحديد بناء مناخ إيجابي للمدرسة ومجتمع موجه بالإرشاد و التوجيه حيث يتم احترام حقوق كل فرد وتقييمه.

تظهر مشكلة التنمر المنتشرة والصريحة في مدارس العالم في دراسة للمدارس الثانوية في هونج كونج، التي وجدت أن أكثر من نصف المشاركين شاركوا في التنمر. وفي دراسة أخرى، تبين أن ما يقرب من ٩٠ في المائة من

المستجيبين شهدوا التنمر اللفظي في النصف الأول من العام الماضي، وحوالي ٧٠ في المائة من المستجيبين تعرضوا للتنمر الجسدي في نفس الفترة. وفي دراسة أخرى عن التنمر الإلكتروني، تنمر ٢٢ في المائة من المستجيبين على الآخرين، و٣٠ في المائة من المستجيبين تعرضوا للتنمر، وعاين ما يقرب من ٦٠ في المائة منهم التنمر الإلكتروني في العام الماضي.

ومع ذلك، لم يتم تطوير بعض البرامج أو المبادئ التوجيهية التي تتناول مشكلة التنمر المدرسي. ومع ذلك، تفتقر معظم البرامج إلى مبادرات معترف بها على مستوى الدولي والمحلى، وفعالية هذه البرامج غير معروفة بسبب نقص التقييم. ركز تدخل مكافحة التنمر على المستوى الفردي للطالب الذي يتبنى إستراتيجية قمعية. يركز هذا المدخل على التنمر و مدفوع باللوم. تم اعتماد استراتيجيات مثل سحب الامتيازات، واجتماع أولياء الأمور،والتعليق المدرسي، والطرد من قبل المدارس لردع الطلاب وإبعادهم عن التنمر. ومع ذلك، تعتبر هذه الإستراتيجية عقابية وقد تؤدي إلى تفاقم علاقة الضحية بالمتنمر أو حتى زيادة حدة المشكلة.

هذا المدخل أيضًا علاجي للغاية و تفاعلي في التركيز، و يفتقر إلى تعليم مهارات للمتنمرين والضحايا للتعامل مع الصراعات. هناك مدخل أخر يتمثل في إستراتيجية شاملة لمكافحة التنمر بهدف معالجة عوامل الخطر التي تسهم في التنمر وإشراك جميع الناس في المدرسة بأكملها.

تقوم هذه الإستراتيجية على أربعة تكتيكات مفيدة هي:

١. تشجيع الضحايا على قول الحقيقة وتنمية شخصية قوية.
٢. تعليم المتنمرين الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية.
٣. إلقاء اللوم على المتنمرين الذين يعتزمون إلحاق الأذى بالآخرين والتنمر عليهم من خلال إعادة دمجهم في المجتمع.
٤. تعزيز بيئة سلمية باستخدام الممارسات التصالحية. يركز هذا المدخل على الوقاية من المشكلة والوظائف مثل التوجيه أو الإرشاد الوقائي في المدارس.

لم يكن هناك دمج كافٍ لمبادرات مكافحة التنمر في سياسة المدارس من منظور التوجيه أو الإرشاد النمائى كوسيلة لتعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية للطلاب. كان هناك أيضًا نقص في التدخل على مستوى الفصل الدراسي، مثل دمج منهج مكافحة التنمر في منهج التوجيه المدرسي المنتظم، ونقص مماثل في التدخل على مستوى المدرسة بأكملها من خلال تعزيز ثقافة المدرسة المتناغمة.

إن منهج التوجيه الذي يركز على تطوير نقاط القوة لدى الطلاب وقيم التناغم والعفو على معالجة مشكلة التنمر من منظور التوجيه أو الإرشاد النمائى.

معالجة التنمر من منظور إيجابي لتنمية الشباب:

تركز تنمية الشباب الإيجابية *Positive youth development PYD* على تطوير نقاط القوة والكفاءات لدى المراهقين، والشخصية، والروابط الاجتماعية، والقدرة على رعاية المجتمع والمساهمة فيه من خلال منهج وبرنامج محددين. إن تطوير المراهقين وتنمية نقاط القوة لديهم أمر مهم. من المؤكد أن تحقيق المهام النمائية المذكورة أعلاه سيزيد من الرفاه النفسي الاجتماعي للمراهقين ورفاههم الاجتماعي. تتشابه أهداف تنمية الشباب الإيجابية بشكل كبير مع أهداف التوجيه النمائى، حيث أن كليهما يمثل أن نهجين إيجابيين لتسهيل تنمية الشخص بالكامل للشباب من خلال منهج التوجيه المدرسي المنظم والمخطط له. يؤكد كل من تنمية الشباب الإيجابية والإرشاد أو التوجيه النمائى على أهمية التركيز على القوة وعلى تطوير الكفاءة. مثل هذا المدخل الإيجابي، والذي ليس "مدفوع ابالمشكلات"، له أهمية خاصة في مكافحة مشاكل مثل التنمر في المدارس.

حدد كاتالانو وآخرون خمسة عشر بناء أو كفاءات نفسية كعناصر أساسية لبرامج تنمية الشباب الإيجابية. تسهم البناءات التي تعزز العلاقات الشخصية، مثل الترابط، والاعتراف بالسلوك الإيجابي، وتعزيز المشاركة الاجتماعية والقواعد الاجتماعية، وتلك التي تعزز الكفاءة الانفعالية والأخلاقية والاجتماعية

والسلوكية في بناء نقاط القوة لدى المراهقين والتي سوف تعمل على مواجهة التنمر وغيرها من أشكال العنف المدرسي.

معالجة التنمر من خلال غرس ثقافة المدرسة المتناغمة:

يتأثر سلوك البلطجة بالسياق الاجتماعي. يمكن أن يقلل المناخ المدرسي الإيجابي من العدوان والتنمر وكذلك يعزز تنمية الشباب الإيجابية. بالإضافة إلى دمج منهج مكافحة التنمر مع برنامج إيجابي لتنمية الشباب يمكن اعتماد استراتيجيات أخرى لتكملة هذا المدخل من أجل تنمية مناخ المدرسة الذي يقدر الانسجام، مع عدم التسامح مطلقًا مع العنف.

تعزيز المغفرة كإستراتيجية قيمة ومواكبة:

الغفران هو مفهوم أخلاقي واستجابة أخلاقية للنزاعات الشخصية والظلم، و تعرف المغفرة كبديل عن المشاعر السلبية ذات التأثير الإيجابي والتفكير والسلوك تجاه الجاني. في المسامحة، يصبح الشخص المسيء أقل تحمسًا لإلحاق الأذى وأكثر تحمسًا لفعل أشياء إيجابية لصالح الجاني. الغفران ليس عذرًا أو التغاضي أو التبرير للجرائم الظالمة. بدلًا من ذلك، فإن المغفرة هي إستراتيجية للحد من التوتر الناشئ عن الانتهاك والمشاعر التي لا ترحم. قد يستخدم الضحية مغفرة حاسمة، أي أن يكون لديه النية للتخلي عن الانتقام أو تجنبه تجاه الجاني، وعن مغفرة وجدانية، تحل محل السلبية مع المشاعر الإيجابية. لقد تم استخدام تدخلات المغفرة مع البالغين وطلاب الجامعات للتعامل مع الأذى والجرائم. في الآونة الأخيرة، تم استخدام تدخلات المغفرة مع الأطفال والمراهقين.

في هونغ كونغ، على سبيل المثال، تم تقديم المغفرة كمناهج توجيه نمائى للمراهقين، وكتدخل صغير في مجموعة التوجيه الوقائي مع الأطفال الذين اعتبروا أنفسهم قد تعرضوا للتنمر واختاروا عدم مسامحة الجناة. اعتمدت كلتا الدراستين نموذج عملية إنرايت *Enright* ونفذت تعليم الغفران كبرنامج توجيه

للمدرسة. أشارت النتائج إلى أن أولئك الذين تلقوا برامج المغفرة تفوقوا على نظرائهم في الاتجاه نحو المغفرة، والفهم النظري للغفران، والرفاه النفسي. على وجه التحديد، تعلم هؤلاء الطلاب التعاطف كإستراتيجية أساسية للتسامح وأشاروا إلى مزيد من الاستعداد والثقة لتطبيق المغفرة كإستراتيجية في التعامل مع الجرائم في المستقبل.

يقترح أحمد وبريثويت الصلة بين التسامح والمصالحة والحد من التنمر. لا يساهم غياب المغفرة والمصالحة في بناء السقالات الانفعالية . اقترح إيغان وتودوروف كذلك أنه يمكن تقديم الغفران كإستراتيجية لمساعدة الطلاب على الاستجابة للتنمر. قد يتضمن التدخل القائم على مكافحة التنمر مع الطلاب التسامح كعنصر لمساعدة الضحايا على التعامل مع التوتر و الانفعالات السلبية. سيكون لهذا فائدة ردع الضحايا من التحول إلى متنمرين.

الدعم الاجتماعي للمعلمين:

لقد تبين أن الدعم الاجتماعي عامل سياقي مهم في مواجهة التنمر، ومع ذلك هناك نقص في التطبيق الصريح للدعم الاجتماعي في برامج وتدخلات مكافحة التنمر. أثبتت الدراسات البحثية أن رضاء الطلاب عن المدرسة يرتبط بالعلاقات الداعمة بين المعلم والطالب، ودعم المعلم ، والمناخ المدرسي الداعم. كما ثبت أن دعم المعلم عامل وقائي ضد التفكير الانتحاري لدى الطلاب، وكان بمثابة مؤشر هام لرضا الطلاب عن المدرسة، ولعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين الإيذاء وسوء التوافق مع المدرسة. ومع ذلك، لا يعتبر جميع المعلمين التنمر أمرًا خطيرًا، أو لا يعرفون كيفية التدخل لمنع التنمر، أو أن لديهم الثقة لإدارة السلوك التخريبي والتحكم فيه.

هذا يشير إلى أهمية تثقيف المعلمين فيما يتعلق بالتنمر وتعزيز المعلمين كدعم في بيئة المدرسة، حيث دمج برنامج أولويوس للتدخل في المدرسة بالكامل المعلمين لتقديم الدعم على مستوى المدرسة بأكملها، على سبيل المثال، تحديد حوادث التنمر، وتوفير مزيد من الإشراف في المناطق المعزولة والتنسيق مع أولياء الأمور و معلمي المدارس والطلاب.

على مستوى الفصل الدراسي، يتضمن دعم المعلم وضع قواعد في الفصل ضد التنمر، وتحديد عواقب انتهاك القواعد. ومع ذلك، لا يكفي مجرد وضع قواعد أو مناقشتها لمرة واحدة في الفصل أو على مستوى المدرسة بأكملها. إن إشراك المعلمين في تقديم برامج إرشادية تتناول التنمر له فوائد أخرى. يمكن للمعلمين دمج موضوعات مكافحة التنمر في برامج التوجيه النمائى المدرسي وبرامج تعليم القيم، بحيث يمكن تقديم اللاعنف والتسامح كرسالة لجميع الطلاب وإبرازها كقواعد أخلاقية للمدرسة.

أيضًا، فإن المعلمين بمثابة نموذج للطلاب ستتشجع العلاقات الداعمة التي بين لمعلم والطالب الطلاب، سواء كانوا ضحية أو من المارة (شهود العيان) على طلب المساعدة. يمكن للمعلمين تعزيز الاتجاهات مثل القبول والاحترام والتسامح وربط أهميتها بالعلاقات بين الأشخاص والانسجام الاجتماعي.

على مستوى الطلاب، قد يقدم المعلمون الدعم للمتنمرين والضحايا وأقران المتنمرين والضحايا، في التعامل مع التنمر والصراعات. إن إشراك المعلمين بشكل منهجي على جميع المستويات الثلاثة إستراتيجية أكثر شمولاً لمنع التنمر. نظرًا لأن تنمر الأقران أحد المحددات المهمة التي تؤدي إلى عدم الرضا عن المدرسة، وتؤدي النزاعات بين النظراء إلى تقليل رغبة الطلاب في مدارسهم، فإن الجهود المستمرة والدعم الاجتماعي من المعلمين وثيق الصلة ببناء فصل دراسي إيجابي ومناخ مدرسي.

إشراك الأقران كداعمين:

يقدر الطلاب وجود نظير للاستماع إلى تجربتهم حين تعرضهم للتنمر، إذ تبين أن التدخلات القائمة على مكافحة التنمر بقيادة الأقران، مثل تقديم المشورة والوساطة، لها نتائج إيجابية، وتؤدي أيضًا إلى تحسين مناخ المدرسة.

لقد تم تحديد على الطلاب، الذين استخدموا مشورة الأقران في مكافحة التنمر، كعناصر مهمة ذات صلة مثل النظراء كمستشارين يتمتعون بمهارات استماع جيدة، وجديرة بالثقة، والحفاظ على السرية، وتقديم المشورة من أجل حل المشكلات المتعلقة بالتنمر.

تم استخدام الإرشاد من الأقران بشكل متزايد في المدارس في بلد مثل هونغ كونغ وفي أماكن أخرى كشكل من أشكال الدعم من الأقران لتسهيل التكيف والتعلم للطلاب الصغار. يمكن تمديد هذا الدعم ليشمل مكافحة التنمر.

بالإضافة إلى تدريب مهارات مستشاري الأقران، مثل الاستماع النشط والتعاطف وحل المشكلات، فإن الوحدات التي تتناول التنمر المدرسية في مشروع *P.A.T.H.S* في بلد مثل هونغ كونغ يمكن دمجها في البرنامج التدريبي لتعزيز معرفة وفهم مستشاري الأقران لطبيعة التنمر، ومشاعر الضحايا وعواطفهم، واحتياجات وعقليات المتنمرين، والمناهج المناسبة لتقليل التنمر.

ومع ذلك، فإن دعم الكبار مثل المعلمين والعاملين الاجتماعيين أمر ضروري. علاوة على ذلك، يحتاج الدعم إلى تجاوز مستشاري الأقران لمكافحة التنمر إلى نظرائهما لآخرين في المجتمع المدرسي، لأنه لا يستخدم جميع الطلاب مشورة الأقران بسبب الخوف من الوصم.

ستساعد برامج التوجيه النمائى على مستوى المدرسة التي تعمل على تثقيف الطلاب حول احترام الفروق الفردية وقيمة الانسجام والعدالة والمسؤولية على بناء مناخ مدرسي أكثر تسامحًا ورعاية.

تعزيز اللاعنف والانسجام كنهج مدرسي كامل لمواجهة التنمر:

أكدت البحوث والممارسات في مجال التوجيه المدرسي والرعاية أهمية إتباع المدخل المدرسي الكامل في تسهيل التنمية الشخصية للطلاب. في إطار المدخل المدرسي الكامل، يتم التوجيه والدعم لجميع الطلاب، وليس فقط الطلاب المعرضين للخطر، وتقع على عاتق جميع المعلمين، وليس فقط موظفي التوجيه والمهنيين.

يمكن تقديم التوجيه على مستوى الطلاب ، والفصول الدراسية و المدرسة بأكملها. يعد تطوير منهج توجيه منهجي ومخطط له ، ودمج موضوعات التوجيه في المناهج الرسمية وغير الرسمية للمدرسة عناصر أساسية في هذا الإطار.

يتطلب هذا المدخل أيضًا أن يكون لدى المدرسة سياسة المدرسة ككل التي توضح الأهداف ونظام الإدارة والتنسيق والتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور والمهنيين. يعد الترويج لمدخل المدرسة بأكملها للإرشاد طريقة لتربية روح المدرسة الإيجابية. وبالتالي ، فإن هذا المدخل يتماشى إلى حد كبير مع تعزيز اللاعنف والانسجام كوسيلة إيجابية لمكافحة التنمر المدرسي.

الاستنتاج:

التنمر والعنف مواقف يتعين على العديد من الشباب مواجهتها في مسار عملية تطورهم، سواء أكانوا متنمرين أو ضحايا أو من مارة(شهود عيان). هناك طريقة أكثر استباقية لمنع التنمر وهي اعتماد مدخل التوجيه النمائى لتعزيز مهارات الشباب وكفاءاتهم في العلاقات بين الأشخاص والروابط. تعد البرامج التي تتبنى نموذجًا إيجابيًا لتنمية الشباب وتنفيذه كمناهج توجيه نمائى للفصل الدراسي، مدخلاً استباقيًا لمكافحة التنمر. تعد تهيئة بيئة مدرسية تعتز بالغفران والوئام وتؤيد الاحترام واللاعنف والتسامح والرحمة إستراتيجية مهمة أخرى. سيتطلب ذلك منهجيًا لتعزيز المعلمين والأقران كدعم اجتماعي وسيشمل المجتمع المدرسي بأكمله على مستويات السياسة والإدارة والتنفيذ للترويج لثقافة المدارس المهتمة بالأمر كوسيلة استباقية لمعالجة التنمر.

المراجع

١. *Ahmed E, Braithwaite V. Forgiveness, reconciliation, and shame: three key variables in reducing school bullying. Journal of Social Issues.* ٢٠٠٦; ٦٢(٢): ٣٤٧–٣٧٠.
٢. *Baker JA. Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. Elementary School Journal.* ٢٠٠٠; ١٠٠(١): ٥٧–٧٠.
٣. *Bauman S, Hurley C. Teachers' attitudes and beliefs about bullying. Journal of School Violence.* ٢٠٠٥; ٤(٣): ٤٩–٦١.
٤. *Cheng Y, Newman IM, Qu M, et al. Being bullied and psychosocial adjustment among middle school students in China. The Journal of School Health.* ٢٠١٠; ٨٠(٤): ١٩٣–١٩٩.
٥. *Cowie H, Olafsson R. The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression.School Psychology International.* ٢٠٠٠; ٢١(١): ٧٩–٩٥.
٦. *Danielsen A, Samdal O, Hetland J, Wold B. School-related social support and students' perceived life satisfaction. Journal of Educational Research.* ٢٠٠٩; ١٠٢(٤): ٣٠٣–٣١٨.
٧. *Egan LA, Todorov N. Forgiveness as a coping strategy to allow school students to deal with the effects of being bullied: theoretical and empirical discussion. Journal of Social and Clinical Psychology.* ٢٠٠٩; ٢٨(٢): ١٩٨–٢٢٢.
٨. *Fung ALC, Wong JLP. Project C.A.R.E.: Children and Adolescents at Risk Education. Hong Kong Christian Service, Hong Kong;* ٢٠٠٧.
٩. *Gomez BJ, Ang PMM. Promoting positive youth development in schools. Theory into Practice.* ٢٠٠٧; ٤٦(٢): ٩٧–١٠٤.

١٠. *Hui EKP. Guiding students for positive development. In: Zhang LF, Biggs J, Watkins D, editors. Learning and Development of Asian Students: What the ٢١st Century Teachers Need to Think About. Pearson Education South Asia, Singapore; ٢٠١٠. pp. ٢٢١–٢٤٤.*

١١. *Hui EKP. Guidance as a whole school approach in Hong Kong: from remediation to student development. International Journal for the Advancement of Counselling. ٢٠٠٠; ٢٢(١): ٦٩–٨٢.*

١٢. *Hui EKP, Sun RCF. Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. Educational Psychology. ٢٠١٠; ٣٠(٢): ١٥٥–١٧٢.*

١٣. *James DJ, Lawlor M, Courtney P, Flynn A, Henry B, Murphy N. Bullying behaviour in secondary schools: what roles do teachers play? Child Abuse Review. ٢٠٠٨; ١٧(٣): ١٦٠–١٧٣.*

١٤. *Kuntsche E, Pickett W, Overpeck M, Craig W, Boyce W, de Matos MG. Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. Journal of Adolescent Health. ٢٠٠٦; ٣٩(٦): ٩٠٨–٩١٥.*

١٥. *Lam DOB, Liu AWH. The path through bullying-A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools. Child and Adolescent Social Work Journal. ٢٠٠٧; ٢٤(١): ٥٣–٧٥.*

١٦. *Lee CH. An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States.Journal of Interpersonal Violence. ٢٠١١; ٢٦(٨): ١٦٦٤–١٦٩٣.*

١٧. *Mishna F. An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs.Brief Treatment and Crisis Intervention. ٢٠٠٨; ٨(٤): ٣٢٧–٣٤١.*

١٨. *Ng JWY, Tsang SKM.School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong.Journal of School Violence. ٢٠٠٨; ٧(٢): ٣–٢٠.*

١٩. *Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford, UK: Basil Blackwell; ١٩٩٣.*
٢٠. *Rigby K. Bullying in Schools and What to Do About It. Victoria, Australia: ACER Press; ٢٠٠٧.*
٢١. *Shek DTL, Ng CSM. Qualitative evaluation of the Project P.A.T.H.S.: findings based on focus groups with student participants. TheScientificWorldJOURNAL: TSW Child Health & Human Development. ٢٠٠٩; ٩:٦٩١–٧٠٣.*
٢٢. *Smith JD, Schneider BH, Smith PK, Ananiadou K. The effectiveness of whole-school antibullying programs: a synthesis of evaluation research. School Psychology Review. ٢٠٠٤; ٣٣(٤): ٥٤٧–٥٦٠.*
٢٣. *Smith PK, Ananiadou K, Cowie H. Interventions to reduce school bullying.Canadian Journal of Psychiatry. ٢٠٠٣; ٤٨(٩): ٥٩١–٥٩٩*
٢٤. *Tsang SKM, Hui EKP, Shek DTL, Law BCM. Subjective outcome evaluation of the Project P.A.T.H.S.: findings based on the perspective of the program implementers (Secondary ١ program) TheScientificWorldJOURNAL: TSW Child Health & Human Development. ٢٠١٠; ١٠:٢٠١–٢١٠.*
٢٥. *Vreeman RC, Carroll AE. A systematic review of school-based interventions to prevent bullying.Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. ٢٠٠٧; ١٦١(١): ٧٨–٨٨*
٢٦. *Whitted KS, Dupper DR. Best practices for preventing or reducing bullying in schools. Children and Schools. ٢٠٠٥; ٢٧(٣): ١٦٧–١٧٥.*
٢٧. *Wong DSW. School bullying and tackling strategies in Hong Kong. International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. ٢٠٠٤; ٤٨(٥): ٥٣٧–٥٥٣.*
٢٨. *Wong DSW, Lok DPP, Wing Lo T, Ma SK. School bullying among Hong Kong Chinese primary school children. Youth and Society. ٢٠٠٨; ٤٠(١): ٣٥–٥٤.*

٢٩. *Zimmerman FJ, Glew GM, Christakis DA, Katon W. Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children.Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine.* ٢٠٠٥; ١٥٩(٤): ٣٨٤–٣٨٨.

الفصل السابع

التنمر الالكتروني(عبر الإنترنت): ما يمكن للآباء القيام به لحماية أطفالهم

حدث تطور في التكنولوجيا، وكذلك طرق التنمر:

تخيل "ملاحظة". قطعة من الورق ممزقة من دفتر ملاحظات، ثم مبعثرة بالإهانات وتم تمريرها من زميل إلى آخر. يتسلل الطلاب أثناء قراءتهم لها، وفي النهاية تقع في يد المعلم، فيعترض عليها ويمزيقها إلى أجزاء. الآن تخيل الملاحظة نفسها التي تمت كتابتها كرسالة نصية وتم إرسالها بسرعة من زميل إلى آخر، حيث يقوم الطلاب بنشرها على الإنترنت، ويقرأها أصدقاؤهم ويشاركونها مع كثير من الأشخاص الآخرين.

لا يمكن تمزيق "المذكرة" وإلقائها بعيدًا، ولكن بدلًا من ذلك تنتقل بسرعة عبر مواقع الإنترنت إلى جمهور من المئات أو حتى الآلاف. إذا كانت كلمة "التنمر" تجعلك تفكر في تنمر طفل على طفل آخر في ساحة المدرسة، فقد حان الوقت لتحديث تصورك عن كيفية تنمر الطلاب. في حين أن المضايقات وجهًا لوجه لا تزال موجودة بالتأكيد، فإن التنمر عبر الإنترنت يكون أكثر شيوعًا يوما بعد يوم.

من خلال استخدام الهواتف المحمولة والرسائل الفورية والأجهزة المحمولة ومواقع الشبكات الاجتماعية والتطبيقات والتقنيات الأخرى، وجد التنمر طريقه إلى الفضاء الإلكتروني. أصبح الإنترنت مكانًا لبعض الأطفال لنشر تعليقات غير لائقة وغير مناسبة عن الآخرين. قد يكون التنمر عبر الإنترنت قد أثر بالفعل على طفلك. وفقًا للدراسات الحديثة، قال ١٥.٥ % من طلاب المدارس الثانوية و ٢٤ % من طلاب المدارس المتوسطة إنهم استهدفوا بالتنمر عبر الإنترنت. في استطلاع حديث آخر، أفاد ٨٨ % من المراهقين أنهم

يرون الناس بهم قسوة وغلظة على موقع للتواصل الاجتماعي.

التنمر عبر الإنترنت: ما هو وكيف يعمل:

التنمر عبر الإنترنت هو استخدام التكنولوجيا، بما في ذلك الوصول إلى الإنترنت والهواتف المحمولة ، لمضايقة أو إيذاء أو إحراج أو إذلال أو تخويف شخص آخر. غالبًا ما يستهدف الطلاب الذين يتنمرون، سواء أكان ذلك شخصيًا أم من خلال التكنولوجيا، أولئك الذين يُنظر إليهم على أنهم ضعفاء أو منعزلين اجتماعيًا أو قد لا يفهمون المعايير الاجتماعية.

يمكن أن تتم عملية التنمر عبر الإنترنت بعدة طرق. على سبيل المثال، يستخدم بعض الشباب وسائل التواصل الاجتماعي أو ألعاب الفيديو أو الرسائل النصية أو تطبيقات مجهولة المصدر لتنمر على طفل آخر أو نشر صور محرجة أو مشاركة معلومات خاصة أو إرسال رسائل تهديدية. غالبًا ما يتم استخدام الوصول إلى جمهور واسع من الطلاب لتشجيع أقرانهم على الانضمام إليهم مستهدفين نظير عليه بعض الشائعات والقصص غير الصحيحة. كما قال أحد الطلاب، "كل التنمر مؤلم، سواء شخصيًا أو من خلال التكنولوجيا. والنتيجة النهائية هي أن التنمر بأي شكل من الأشكال مؤذ انفعاليا ووجدانيًا ".

التنمر عبر الإنترنت: ما الذي يجعله فريدًا من نوعه:

في حين أن أي تنمر يتميز عن قصد بإلحاق الأذى المتكرر بشخص أخرأو أشخاص آخرين، فإن هناك عناصر مميزة عندما يحدث هذا التنمر عبر **الإنترنت أو عبر الهاتف الذكي:**

- يحدث السلوك السلبي بعيدًا عن مراقبة الكبار. على الرغم من أن بعض أنواع التنمر معلنة، مثل دفع الأشياء أو إتلافها، فإن التنمر عبر الإنترنت يحدث عبر الهواتف وعلى أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة اللوحية، مما يجعل اكتشاف الكبار لها أمرًا أكثر صعوبة.

- يمكن أن يتم التنمر الإلكتروني بشكل مجهول. أولئك الذين يتعرضون للتنمر قد لا يعرفون حتى من يقوم بهذا السلوك، مما يجعل من السهل على طفل أن يؤذي طفلًا آخر ولا يُحاسب عليه.
- يمكن أن يصل التنمر عبر الإنترنت إلى جمهور كبير، حيث يمكن مشاركة المعلومات بسهولة وسرعة، مما يجعل من الصعب احتواء أو إيقاف الرسائل السلبية.
- غالبًا ما يكون من السهل التنمر باستخدام التقنية بسبب بعد المسافة المادية. فالشخص المتنمر لا يرى الرد الفوري من الشخص المستهدف بالتنمر، إذ قد لا يدرك الضرر الخطير الناجم عن تصرفاته لأنه لا يشاهد استجابة الشخص المستهدف.

عندما يتعرض الطفل للتنمر عبر الإنترنت على أساس العرق أو الأصل القومي أو اللون أو الجنس أو العمر أو الإعاقة أو الدين ، فإن ذلك يعتبر مضايقة تمييزية وتطبق القوانين والحماية الفيدرالية.

خطة من ثلاث خطوات لمعالجة التنمر عبر الإنترنت مع طفلك:

أطفال اليوم هم الجيل الأول الذي يستخدم التكنولوجيا للتنمر على الآخرين. الآباء اليوم هم أول من احتاج إلى تعلم كيفية معالجة هذه المشكلة مع أطفالهم. يمكن أن تساعدك الخطوات التالية في استكشاف هذا الموضوع مع طفلك:

١. قم بإجراء محادثة عن "التنمر عبر الإنترنت".

ابدأ محادثة مع طفلك حول التنمر عبر الإنترنت. قد يكون من الصعب على الأطفال التحدث عن التنمر مع آبائهم لأسباب عديدة. قد يشعرون بالحرج مما يحدث، وقد يخشون أن يزداد التنمر إذا ما أخبروا والديهم عنه، أو قد يعتقدون أنه هذا أمر وشئون خاصة لا دخل لأحد فيها. يمكن أن يضيف التنمر

عبر الإنترنت تعقيدات أخرى. قد لا يفسر العديد من الطلاب السلوك الضار والسلبي الذي يحدث على أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف المحمولة على أنه تنمر.

كما قد يقلق الأطفال أيضًا من أنهم سيفقدون إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا الخاصة بهم إذا أخبروا آبائهم عن التنمر عبر الإنترنت. أثناء فتح الموضوع للمناقشة، أخبر طفلك بأنك تدرك أن الهواتف وأجهزة الكمبيوتر والاتصال عبر الإنترنت مع الأصدقاء جزء مهم من حياتهم، لكنك تريده أيضًا أن يكون في مأمن من التنمر عبر الإنترنت. اشرح أنه إذا تم توصيل شيء ما مؤلم عبر الإنترنت، فيُعتبر تنمرًا ومن المهم أن تعرف ذلك. لفتح الموضوع للمناقشة، **أخبر طفلك:**

- "أنا أفهم مدى أهمية التواصل مع أصدقائك عبر الهاتف وعبر الإنترنت."
- "أنت تستحق أن تكون في مأمن من التنمر على الإنترنت، تمامًا كما هو الحال في المدرسة."
- "إذا كان شيء ما يحدث عبر الإنترنت مؤلمًا لك، فهذا هو التنمر ومن المهم أن تخبرني بذلك."

٢. ضع قواعد السلامة الإلكترونية.

ضع قواعد أمان لطفلك في العالم المادي، مثل إرشادات حول موعد ذهاب طفلك إلى مركز التسوق أو حظر التجول لزيارة منزل أحد الأصدقاء. افعل نفس الشيء في عالم طفلك الإلكتروني.

✓ أفكار للآباء والأمهات

لذلك، متى يجب أن أبدأ الحوار مع الطفل عن التنمر الإلكتروني؟

يمكن أن تبدأ عملية التنمر عبر الإنترنت للعديد من الأطفال قبل وقت طويل من استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية، والتي تتطلب عادةً أن يكون عمر المستخدمين ١٣ عامًا. يمكن أن يبدأ التنمر عبر الإنترنت بمجرد أن يتمكن

الأطفال من الوصول إلى هاتف محمول أو جهاز لوحي أو كمبيوتر. هناك احتمال للتنمر عبر الإنترنت عندما يستخدم الأطفال التكنولوجيا للتفاعل. يجب على الآباء مناقشة السلوك عبر الإنترنت، وكذلك التنمر عبر الإنترنت، بمجرد أن يبدأ الأطفال في استخدام التكنولوجيا.

✓ نصيحة محددة يجب وضعها في الاعتبار:

- ذكّر أطفالك أنهم لا يعرفون أبدًا من هو على الطرف الآخر من التواصل عبر الإنترنت. قد يكون الشخص الذي يعتقدون أنه هو، ولكن نظرًا لأنه لا يمكنهم رؤية هذا الشخص، يجب عليهم دائمًا المضي بحذر في حواراتهم و تبادلاتهم. ذكّرهم بألا يفعلوا أو يقولوا أي شيء عبر الإنترنت لن يفعلوه أو يقولوه شخصيًا. التأكيد على ألا يكشفوا عن أي شيء لأي شخص غريب.
- تقديم المشورة لهم بعدم مشاركة كلمة مرور حساب بريدهم الإلكتروني أو حساب التواصل الاجتماعي مع أي شخص، حتى أفضل صديق لهم. قد يشاركه هذا الصديق مع أشخاص آخرين، أو قد تنتهي الصداقة وقد تصبح رسائلهم الخاصة فجأة على الملأ.
- قرر ما إذا كان بإمكانك أنت كوالد الوصول إلى كلمات مرور أطفالك لحسابات البريد الإلكتروني أو الوسائط الاجتماعية أو غيرها من التقنيات. إذا كان الأمر كذلك، حدد ما إذا كان يمكنك استخدام كلمات المرور الخاصة بهم ومتى يمكنك التحقق من محتوى الحساب.
- ساعدهم على تحديد ما هو مناسب وغير مناسب للمشاركة عبر الإنترنت. يمكن أن يشمل ذلك تجنب مشاركة الصور أو البيانات الشخصية (مثل الوصف المادي أو رقم الهاتف أو العنوان).
- تأكد من أنهم يحافظون على سرية حسابات وسائل التواصل الاجتماعي وأن "لا يصادقوا" الأشخاص الذين لا يعرفونهم. ضع قواعد حول ما إذا كان من المقبول أن يضيف طفلك أصدقاء لم يقابلوه شخصيًا ، مثل صديق الصديق.

- حدد ما إذا كنت أنت وطفلك ستكونا أصدقاء عبر حسابات وسائل التواصل الاجتماعي، وما إذا كنت ترغب في ضبط المحتوى الذي يشاركوه وينشره عبر الإنترنت.
- قم بتعيين الساعات التي يسمح فيها للطفل باستخدام هذه التكنولوجيا. حدد ما إذا كانت هناك قيود على الوصول إلى استخدام التكنولوجيا للتواصل مع الأقران، مثل عدم وجود جهاز كمبيوتر أو إرسال رسائل نصية بعد الساعة ٩ مساءً أو في الفصل أو خلال أوقات الوجبات أو حتى يتم تنفيذ الواجب المنزلي.
- قم بإعداد مدونة لقواعد السلوك، مثل عدم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لإذلال أو إحراج الآخرين، حتى لو كانوا مستهدفين بالتنمر عبر الإنترنت.
- تأكد من تعرض طفلك للتنمر عبر الإنترنت و تحدث معه في هذا الموضوع، وانه لن يتم تقييد استخدامه والوصول إلى التكنولوجيا. ومع ذلك، إذا أثبت طفلك سلوك التنمر عبر الإنترنت ووجدت ذلك، فحدد النتائج المترتبة على طفلك.

٣. استمر في مشاركة طفلك و استخدامه للإنترنت.

بمجرد وضع قواعد حول إمكانية وصولك إلى الهواتف المحمولة لأطفالك، ومحفوظات النصوص، ومواقع الشبكات الاجتماعية، وحسابات الكمبيوتر الأخرى التي قد يستخدمونها لنشر المعلومات، تأكد من تذكير طفلك باستمرار بأهمية الإرشادات المعمول بها. مع نمو طفلك وإمكانية الوصول إلى التكنولوجيا الجديدة، تذكر تقييم قواعد أمان عائلتك لتحديد ما إذا كانت فعالة وملائمة لعمر الطفل.

بصفتك أحد الوالدين، تتحمل مسؤولية معرفة ما يفعله أطفالك عبر الإنترنت. استكشف خيارات الرقابة الأبوية من خلال خدمة الإنترنت ومقدمي الخدمات اللاسلكية، واستمر في تحديد مع الطفل كيف ستصل إلى تفاعلاته عبر الانترنت. استمر في تشجيع طفلك على التحدث معك حول أي سلوك غير مناسب، سواء كان يحدث له أو يراه موجهًا إلى الآخرين.

خطوات يجب اتخاذها إذا تعرض طفلك للتنمر عبر الإنترنت

✓ **كن داعمًا لطفلك**

- يجب أن تكون رسالتك إلى ابنك المراهق "لا تستحق هذا. نحن ندعمك، ونحن هنا لمساعدتك".
- أخبره أنك ستعمل معه لاتخاذ خطوات لإيقاف التنمر. وثّق هذا الموقف
- احفظ عناوين *URL* الخاصة بالموقع الذي حدث فيه التنمر.
- اطبع رسائل البريد الإلكتروني أو صفحات الويب التي تحتوي على سلوك أو منشورات سلبية.
- اقطع أي ملصوقة (بوست) تحتوي على التنمر.
- احفظ النصوص، إذا كان ذلك على هاتف طفلك، أو شجع طفلك على إعادة إرسال النصوص إليك.

✓ **اعمل مع المدرسة**

- اسأل عن سياسة منع التنمر في المدرسة.
- حدد نقطة اتصالك في المدرسة للإبلاغ عن التنمر الإلكتروني.
- قدم مستندات التنمر إلى مدرسة طفلك.
- سجل مراسلاتك مع المدرسة وسجل الرد. بعض أولياء الأمور يقولون إن مدرسة أطفالهم تقول إنها ليست مسئولة عن معالجة التنمر الذي يحدث من خلال استخدام الهواتف المحمولة أو الإنترنت. كخطوة أولى، اطلب الاطلاع على سياسة منع التنمر في المدرسة.

إن لدى العديد من الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية مثلًا، قوانين وسياسات لمنع التنمر توفر التوجيه للمقاطعات والمدارس حول كيفية معالجة التنمر. غالبًا ما تتطلب هذه القوانين والسياسات أن تتعامل المدارس مع التنمر الإلكتروني ضمن سياسة المقاطعة التعليمية.

تغطي بعض قوانين الولاية أيضًا السلوك خارج الحرم المدرسي الذي يخلق بيئة مدرسية معادية. ابحث عن سياسة الولايات على *StopBullying.gov*. يمكنك أيضًا الإبلاغ عن التنمر الإلكتروني لمقدمي الخدمات اللاسلكية والإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي أو تشريع و تطبيق القانون.

✓ **اعمل مع مقدمي التكنولوجيا**

إذا كان التنمر عبر الإنترنت يحدث على موقع التواصل الاجتماعي:

- تحقق من صفحة أمان موقع التواصل الاجتماعي، مثل *Facebook* و *Instagram*.
- الإبلاغ عن التنمر عبر الإنترنت إلى موقع التواصل الاجتماعي.
- قم بمنع الشخص الذي يقوم بالتنمر عبر الإنترنت لطفلك.

الخطوات التالية للمواقف التي لم يتم حلها من خلال هذه الخطوات:

- ابحث في قوانين منع التنمر .
- اطلب مقابلة مع السلطات المدرسية.

✓ أفكار للآباء و الأمهات

بعض أولياء الأمور يقولون إن مدرسة أطفالهم تقول إنها ليست مسئولة عن معالجة التنمر الذي يحدث من خلال استخدام الهواتف المحمولة أو الإنترنت. كخطوة أولى، اطلب الاطلاع على سياسة منع التنمر في المدرسة.

إن لدى العديد من الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية مثلًا، قوانين وسياسات لمنع التنمر توفر التوجيه للمقاطعات والمدارس حول كيفية معالجة التنمر. غالبًا ما تتطلب هذه القوانين والسياسات أن تتعامل المدارس مع التنمر الإلكتروني ضمن سياسة المقاطعة التعليمية.

تغطي بعض قوانين الولاية أيضًا السلوك خارج الحرم المدرسي الذي يخلق بيئة مدرسية معادية. ابحث عن سياسة الولايات على *StopBullying.gov*. يمكنك أيضًا الإبلاغ عن التنمر الإلكتروني لمقدمي الخدمات اللاسلكية والإنترنت أو مواقع التواصل الاجتماعي أو تشريع و تطبيق القانون.

ماذا لو أخبرني طفلي أنه قد عاين التنمر الإلكتروني؟

أولاً، دع طفلك يعرف مدى قوته. تنتهي العديد من مواقف التنمر عندما يتدخل النظير، الأمر الذي يمنح الطلاب دورًا مهمًا في منع التنمر. ومع ذلك، فإن العديد من الشباب غير متأكدين من كيفية اتخاذ الخطوة الأولى، وخاصةً عبر الإنترنت. بصفتك أحد الوالدين، من المهم إجراء مناقشة مع الأطفال والمراهقين حول القوة التي يتمتعون بها لمساعدة الآخرين. هناك العديد من الخيارات الفعالة، لذلك شجع طفلك على القيام بما يناسبه. أعطه أفكارًا لاتخاذ خطوات عملية يمكنه القيام بها عبر الإنترنت، **مثل:**

- لا تشارك. لا "تحب" أو لا تشارك المنشورات التي ترى فيها تنمرًا على شخص ما. يؤدي هذا إلى إرسال رسالة مفادها أن الطفل لا يوافق على ما يحدث ويبتعد عن التنمر الإلكتروني.
- أعلن عن هذا حتى إذا كان المحتوى لا يستهدف طفلك، فيمكنه الإبلاغ عن ذلك إلى الموقع أو إلى شخص كبير يثق به.
- استجب بدعم إيجابي. إذا شعر الأطفال بالارتياح، وإذا كان ذلك آمنًا، فأرسل تعليقًا يُظهر التضامن مع الشخص المستهدف بالتنمر. اسأل طفلك عما سيشعر به إذا كان يتم تهديده عبر الإنترنت، وكيف يتمنى أن يلق الدعم و المساندة من الآخرين. تخيل ما يمكن أن يحدث من فرق نتيجة تعليق واحد جميل بين مجموعة من تلك المعاني!
- اسع للوصول إلى الشخص الذي يتعرض للتنمر. يمكن لطفلك أن يرسل له رسالة خاصة لإعلامه بأنه لا يوافق على ما يحدث، وأنه لا يستحق أن يعامل بهذه الطريقة، وأنه ليس وحده.

✓ أفكار للآباء و الأمهات

ضع في اعتبارك استخدام ميزات الأمان التي يوفرها مزودو الخدمات اللاسلكية والإنترنت، أو مواقع الوسائط الاجتماعية التي تساعد في حظر التنمر **عبر الإنترنت أو إدارته:**

- تتطور إعدادات الخصوصية، والعديد من أجهزة الكمبيوتر، والمواقع الإلكترونية، ومزودي خدمات الهاتف الخلوي والإنترنت، والتطبيقات لديها ميزات حماية العائلة ومراقبة الوالدين لتقديم حلول مخصصة للتنمر عبر الإنترنت.
- يمكنك أيضًا مراجعة إعدادات الخصوصية على حسابات طفلك عبر الإنترنت وتطبيقات الأجهزة المحمولة وأجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة.
- اطلب من أطفالك جرد حساباتهم على الإنترنت، وتحقق للتأكد من أنك مرتاح لمقدار ونوع (مقاطع الفيديو والصور وما إلى ذلك) من المعلومات التي يشاركونها مع الآخرين. اقترح عليهم حذف أو إزالة علامات أو إخفاء المحتوى الذي يشعرون بالقلق تجاهه.

ماذا أفعل إذا كان طفلي يتنمر على الآخرين؟

إذا اكتشفت أن طفلك يتنمر عبر الإنترنت، فمن المهم أن تعرف أن التنمر هو سلوك وأنه يمكن تغيير هذا السلوك. يتنمر الأطفال عبر الإنترنت لعدة أسباب، بما في ذلك ضغط الأقران أو التعرض للتنمر أو عدم إدراك تأثير أفعالهم على طفل آخر.

ابدأ بالتحدث مع طفلك واستكشف أسباب سلوكه. يجب أن تسمح هذه المحادثة لطفلك بمناقشة ما يشعر به، والتحدث عما إذا كان قد تعرض للتنمر من قِبل شخص آخر، والتحدث عن عوامل أخرى قد تؤدي إلى هذا السلوك.

بعد ذلك، علّمه التعاطف والاحترام والرحمة. الأطفال الذين يتنمرون عبر الإنترنت في كثير من الأحيان يفتقرون إلى الوعي حول شعور الآخرين. حاول أن تفهم مشاعر طفلك وساعد طفلك على تقدير ما يشعر به الآخرون عند تعرضهم للتنمر عبر الإنترنت.

دع طفلك يعرف أن كل شخص لديه مشاعر وأن هذه المشاعر مهمة. ثم اجعل توقعاتك وعواقبك واضحة ومتسقة. أخبر طفلك أن لتنمر غير مرغوب فيه تحت أي ظرف من الظروف ولن تتسامح معه.

فليعل أنه ستكون هناك عواقب على سلوكه. كن محددًا بشأن ما سيحدث إذا استمر التنمر عبر الإنترنت، واتخذ إجراءً فوريًا إذا علمت أنه متورط في حادث تنمر عبر الإنترنت. حاول إيجاد عواقب ذات مغزى تتناسب مع الموقف، مثل فقدان الامتيازات أو الأنشطة عبر الإنترنت. أخيرًا، قدم ملاحظات إيجابية وكن صبورًا.

قد يستغرق تغيير السلوك وقتًا. كن صبورًا مع طفلك أثناء تعلمه طرق جديدة للتعامل مع المشاعر والصراع. قدم الثناء والاعتراف عندما يعالج طفلك النزاع عبر الإنترنت بشكل جيد أو يجد طريقة إيجابية للتعامل مع مشاعره. هذا النوع من التعزيز الإيجابي يقطع شوطًا طويلاً!

المراجع

١. *Cyberbullying Research Center (CRC). (٢٠١٠). Cyberbullying victimization and cyberbullying offending.Accessed online from http://cyberbullying.us/research.php.*

٢. *Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., and Zickuhr, K. (٢٠١٠).Social media and mobile internet use among teens and young adults. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project. Accessed online from:*

٣. *http://pewinternet.org/~/media//Files/Reports/٢٠١٠/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplines.pdf.*

٤. *No Bullying. (٢٠١٦). Facts about cyberbullying.Retrieved from http://nobullying.com/facts-about-cyber-bullying/.*

٥. *Patchin, J.W., and Hinduja, S. (٢٠١٦). Summary of our cyberbullying research (٢٠٠٤-٢٠١٦).Cyberbullying Research Center. Retrieved from http://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research*

٦. *Youth Risk Behavior Survey.(٢٠١٥a). Trends in the prevalence of behaviors that contribute to violence.Centers for Disease Control. Retrieved from http://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/trends/٢٠١٥_us_violencetrend_yrbs.pdf*

٧. *Youth Risk Behavior Survey.(٢٠١٥b). Middle school YRBS.Centers for Disease Control. Retrieved from https://nccd.cdc.gov/youthonline/App/Default.asp*